



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

***E NA VENEZUELA? REPRESENTAÇÕES QUE EMBASAM  
PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DE  
PORTUGUÊS PARA MIGRANTES***

RENATA FERREIRA BORDALLO

Brasília/DF

2024

RENATA FERREIRA BORDALLO

***E NA VENEZUELA?* REPRESENTAÇÕES QUE EMBASAM  
PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DE  
PORTUGUÊS PARA MIGRANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de pesquisa: Linguagem e Ensino.

**Orientadora:** Dra. Marcia Niederauer – Universidade de Brasília

Brasília/DF  
2024

RENATA FERREIRA BORDALLO

***E NA VENEZUELA? REPRESENTAÇÕES QUE EMBASAM PRÁTICAS  
DOCENTES DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Linguística, área de concentração Linguagem e Ensino.

**Banca Examinadora**

**Profa. Dra. Marcia Niederauer – Orientadora e Presidenta**

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)

Universidade de Brasília (UnB)

**Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz**

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

**Profa. Dra. Maria Luísa Ortíz Alvarez**

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)

Universidade de Brasília (UnB)

**Prof. Dr. Gilson Charles dos Santos – Suplente**

Programa de Pós-Graduação em Literatura (Póslit)

Universidade de Brasília (UnB)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FB727e Ferreira Bordallo, Renata  
E NA VENEZUELA? REPRESENTAÇÕES QUE EMBASAM PRÁTICAS  
DOCENTES DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES /  
Renata Ferreira Bordallo; orientador Marcia Niederauer. --  
Brasília, 2024.  
123 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística) -- Universidade de  
Brasília, 2024.

1. Representação. 2. Docentes em formação. 3. PLAC. 4.  
Migrantes venezuelanas(os). 5. Discurso. I. Niederauer,  
Marcia, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Não há palavras para expressar minha gratidão a todos os que estiveram comigo nesta jornada. Deixo, aqui, meus agradecimentos aos que, de maneira mais intensa, iluminaram minha trajetória acadêmica. Agradeço:

Ao meu marido, pelo amor e equilíbrio ao conviver com uma mulher mestranda, dentre nossos tantos outros afazeres profissionais e pessoais, sempre encorajando meus devaneios, dando-me asas para voar e conquistar meus desejos.

À minha orientadora, professora Dra. Marcia Elenita França Niederauer, pelos incontáveis momentos de aprendizagem e carinho e pela oportunidade de me fazer pensar fora da caixa e refletir sobre outros pontos de vista, fazendo-me ver novos mundos com sua inteligência e ponderação.

Aos meus pais e ao meu irmão, por serem a minha base e terem priorizado e incentivado minha educação, despertando, desde sempre, minha curiosidade por temas da sociedade.

À Laura, minha filha dentro do meu ventre, por me mostrar que posso ser forte e corajosa. Mesmo com todas as adversidades da vida, você é, e sempre será, o amor da mamãe. Ao anjo que foi morar no céu. Aos meus filhos de quatro patas e coração imenso, por serem calma-ria nas tempestades, força nas batalhas, carinho nos desalentos.

Aos professores e colegas do PPGL e aos professores membros da banca de qualificação e de defesa Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, Dr. Gilson Charles dos Santos e Dra. Maria Luísa Ortíz Alvarez, por cada palavra de contribuição que me fez engrandecer este trabalho.

## RESUMO

A crise econômica e social atual enfrentada pela Venezuela intensificou o fluxo de venezuelanos para o Brasil e, conseqüentemente, revelou demandas específicas por inserção social, educacional, cultural e política desse grupo. Entre as inúmeras demandas decorrentes dos fluxos migratórios internacionais, o ensino da língua oficial do país acolhedor está no centro do debate. A oferta de cursos, em diversos contextos de educação, de português para migrantes e a publicação de material didático para essa demanda se multiplicaram na última década (ACNUR/CSVM, 2022). Partindo do princípio de que a aula de línguas como um espaço estratégico para a construção de novos pontos de vista e para a promoção de agentes de mudança social e cultural e do princípio de que essas ações se dão na arena da representação (Hall, 1997; Silva, 2006), cujo papel é central na formulação de políticas linguísticas, no estabelecimento das relações sociais com migrantes e na prática docente de ensino da língua do país acolhedor para esse público, surgiu a ideia de estudar as representações que embasam a prática docente de professoras em formação – licenciandas no curso de Letras-Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) da Universidade de Brasília (UnB) – no ensino de português para migrantes venezuelanos. Para tanto, analisamos, sob a luz da abordagem qualitativa de investigação (Flick, 2009), dados gerados em aulas online de português para migrantes venezuelanos, em reuniões e encontros pedagógicos realizados também na modalidade online e em materiais didáticos empregados pelas professoras em suas aulas. Para interpretá-los, adotamos as lentes da Análise do Discurso Crítica (Thompson, 2011). O estudo evidenciou que: (a) a representação com a qual as professoras, em sua prática docente, lidam reduz seus alunos venezuelanos a um número limitado de características gerais e situando-os necessariamente no lugar do “outro deslocado” na sociedade brasileira e praticamente sem recursos; (b) para as docentes, migração e migrante são temas constrangedores e devem ser evitados nas aulas; (c) o campo do trabalho é o pano de fundo do contexto de português para migrantes, por meio do qual as professoras justificam o ensino de quaisquer que sejam os aspectos linguísticos ou culturais; (d) as representações das docentes acerca dos migrantes venezuelanos são muito próximas aos discursos veiculados pela mídia hegemônica, o que resulta em apagamento da história e em incompreensão dos movimentos migratórios na América Latina; (e) elas não tinham clareza das proximidades culturais e linguísticas entre Venezuela e Brasil, países vizinhos geográfica e historicamente. O estudo nos permite dizer que as representações acerca da

migração venezuelana com as quais as professoras operam vão na contramão da ideia de aula de línguas como um espaço estratégico para mudanças sociais e políticas no acolhimento de migrantes da América do Sul.

**Palavras-chave:** Discurso. Representação. Docentes em formação. PLAC. Migrantes venezuelanas(os).

## RESUMEN

La actual crisis económica y social que enfrenta Venezuela ha intensificado el flujo de venezolanos hacia Brasil y, en consecuencia, ha revelado demandas específicas para la inserción social, educativa, cultural y política de este grupo. Entre las innumerables demandas que surgen de los flujos migratorios internacionales, la enseñanza de la lengua oficial del país de acogida está en el centro del debate. La oferta de cursos, en diferentes contextos educativos, de portugués para migrantes y la publicación de material didáctico para esta demanda se han multiplicado en la última década (ACNUR/CSVM, 2022). Partiendo del principio de que la clase de lengua es un espacio estratégico para la construcción de nuevos puntos de vista y la promoción de agentes de cambio social y cultural y el principio de que estas acciones se desarrollan en el ámbito de la representación (Hall, 1997; Silva, 2006), cuyo papel es central en la formulación de políticas lingüísticas, en el establecimiento de relaciones sociales con los migrantes y en la práctica docente de enseñar la lengua del país de acogida a este público, nació la idea de estudiar las representaciones que apoyan la práctica surgida de la enseñanza de profesores en formación – estudiantes de grado en el curso de portugués brasileño como segunda lengua (PBSL) en la Universidad de Brasilia (UnB) – que enseñan portugués a inmigrantes venezolanos. Para eso, analizamos, a la luz del enfoque de investigación cualitativa (Flick, 2009), datos generados en clases de portugués en línea para inmigrantes venezolanos, en reuniones y encuentros pedagógicos también realizados en línea y en materiales didácticos utilizados por los profesores en sus clases. Para interpretarlos, adoptamos la lente del Análisis Crítico del Discurso (Thompson, 2011). El estudio mostró que: (a) la representación con la que se enfrentan los profesores, en su práctica docente, reduce a sus estudiantes venezolanos a un número limitado de características generales y los sitúa necesariamente en el lugar del “otro desplazado” en la sociedad brasileña y prácticamente sin recursos; (b) para los docentes, la migración y los inmigrantes son temas embarazosos y deben evitarse en las clases; (c) el campo de trabajo es el contexto del contexto del portugués para inmigrantes, a través del cual los profesores justifican la enseñanza de cualquier aspecto lingüístico o cultural; (d) las representaciones de los docentes sobre los migrantes venezolanos son muy cercanas a los discursos transmitidos por los medios hegemónicos, lo que resulta en el borrado de la historia y una incompreensión de los movimientos migratorios en América Latina; (e) no tenían clara la proximidad cultural y lingüística entre Venezuela y Brasil, países geográfica e

históricamente vecinos. El estudio permite decir que las representaciones sobre la migración venezolana con las que operan los docentes van en contra de la idea de las clases de idiomas como un espacio estratégico de cambios sociales y políticos en la acogida de migrantes provenientes de Sudamérica.

**Palabras-clave:** Discurso. Representación. Docentes en formación. PLAC. Migrantes venezolanas(os).

## ABSTRACT

The current economic and social crisis being faced by Venezuela has intensified the flow of Venezuelans to Brazil. This group of migrants has specific demands for their social, educational, cultural and political insertion in the host society. Among the countless demands that arise from international migratory flows, the teaching of the official language of the host country is at the center of the debate. The offer of Portuguese courses for migrants as well as the demand for teaching materials in different educational contexts have multiplied in the last decade (UNHCR/CSVM, 2022). The language classroom is a strategic space for the construction of new points of view and the promotion of agents of social and cultural change. These actions are developed in the field of representations (Hall, 1997; Silva, 2006), which has a central role in the planning of language policies, in the establishment of social relations with migrants, and in the practice of teaching the language of the host country to this group of students. Therefore, I became interested in studying the representations that support the teaching practice of trainee teachers. More specifically, the participants of my study are graduate students in the Brazilian Portuguese as a Second Language (PBSL) program at the University of Brasilia (UnB) who teach Portuguese to Venezuelan immigrants. I analyze, in light of the qualitative research approach (Flick, 2009), data generated by online Portuguese classes for Venezuelan immigrants, by meetings and pedagogical encounters also held online, and by teaching materials used by the trainee teachers. To interpret the data, I adopt the lens of Critical Discourse Analysis (Thompson, 2011). The study showed that: (a) the representations that the trainee teachers hold of their Venezuelan students is limited to a number of general characteristics and necessarily places them in the place of the “displaced other” in society; (b) for the trainee teachers, migration and immigrants are embarrassing topics and should be avoided in classes; (c) work is the theme and the context the trainee teachers use to justify the teaching of any linguistic or cultural aspect to the immigrants; (d) teachers' representations of Venezuelan migrants are very similar to the discourses transmitted by the hegemonic media, which results in the erasure of their history and a misunderstanding of their migratory movements in Latin America; (e) the trainee teachers were not clear about the cultural and linguistic proximity between Venezuela and Brazil, which are geographically and historically neighboring countries. The study allows us to say that the representations of Venezuelan migration with

which teachers operate go against the idea of language classes as a strategic space for social and political changes for welcoming migrants from South America.

**Keywords:** Discourse. Representation. Teachers in training. PLAC. Venezuelan migrants.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Migrantes internacionais – 1970 a 2020.....	23
Tabela 2 - Número de migrantes segundo país de nascimento.....	33

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Solicitações de refúgio no Brasil.....	26
Figura 2 - Deslocamento de migrantes venezuelanos no Brasil - Fluxo venezuelano no Brasil.....	30
Figura 3 - Timeline de alguns materiais didáticos publicados recentemente para ensino de PLAc.....	37
Figura 4 - Aulas, datas e temas – GRUPO 1.....	49
Figura 5 - Aulas, datas e temas - GRUPO 2.....	50
Figura 6 - Aulas, datas e temas - GRUPO 3.....	51

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das informações dos cursos ministrados.....	48
Quadro 2 - Perfil das participantes da pesquisa.....	52
Quadro 3 - Grade curricular do curso de Letras - PBSL na UnB .....	68
Quadro 4 - Perguntas às docentes sobre as mídias .....	73
Quadro 5 - Respostas às perguntas sobre as mídias.....	73

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Acnur	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
Brics	Grupo de países Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
Conare	Comitê Nacional para os Refugiados
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Mello
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
Opep	Organização de Países Exportadores de Petróleo
PBSL	Português do Brasil como Segunda Língua
PJ	Pessoa Jurídica
PLAc	Português Língua de Acolhimento
PLE	Português Língua Estrangeira
UCV	Universidade Central da Venezuela
UnB	Universidade de Brasília

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	18
CAPÍTULO 1 .....	22
1. CONTEXTO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA .....	22
<b>1.1 Fluxo migratório mundial contemporâneo</b> .....	22
<b>1.2 Fluxo migratório para o Brasil</b> .....	24
<b>1.3 Contexto do fluxo migratório venezuelano</b> .....	27
<b>1.4 Fluxo migratório venezuelano para o Brasil</b> .....	29
CAPÍTULO 2 .....	32
2. CONTEXTO METODOLÓGICO .....	32
<b>2.1 Alguns desafios dos migrantes venezuelanos no Brasil</b> .....	32
<b>2.2 Impactos da migração na área de ensino de PLAc</b> .....	35
<b>2.3 Formação de professores de PLE e representações docentes</b> .....	38
<b>2.4 Conjuntura de geração de dados e escolhas metodológicas</b> .....	40
2.4.1. Perfil dos estudantes migrantes interessados nos cursos .....	43
2.4.2. Perfil dos cursos e geração de dados .....	47
2.4.3. Perfil das docentes em formação .....	52
CAPÍTULO 3 .....	53
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	53
<b>3.1 Identidade na migração</b> .....	53
<b>3.2 Representação</b> .....	56
3.2.1 Representação, mídia e migração .....	58
<b>3.3 Professores de português para migrantes – formação e prática docente</b> .....	61
3.3.1 Globalização e formação de professores de línguas .....	64
CAPÍTULO 4 .....	66
4. ANÁLISE DE DADOS .....	66
<b>4.1 Professores de português para migrantes – formação e prática docente no curso de PBSL na Universidade de Brasília</b> .....	66
4.1.1. Panorama das ações de formação docente em Letras PBSL na UnB .....	67
<b>4.2 O papel da mídia nas representações docentes acerca de migrantes venezuelanos</b> .....	72
4.2.1. Migração venezuelana na mídia hegemônica .....	74
4.2.2. Migração venezuelana na mídia alternativa .....	76
<b>4.3 Análise das representações docentes</b> .....	79
4.3.1. Refúgio e migração .....	79
4.3.2. O povo venezuelano .....	84
4.3.3. Escolha dos temas a serem ensinados .....	89

<b>4.3.4. Representações acerca das identidades brasileiras.....</b>	<b>99</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	105
ANEXOS .....	112

## INTRODUÇÃO

O foco central desta pesquisa são as representações sobre o fluxo venezuelano com as quais professores em formação operam em suas aulas de português para este público. Esse foco exige que contemplemos diferentes contextos e teorias. Para tanto, consideramos, no âmbito teórico e empírico, literatura sobre: (a) fluxo migratório venezuelano contemporâneo, suas possíveis causas e desafios; (b) ensino de português para migrantes no Brasil; (c) formação de professores de português para migrantes e; (d) construção de representações com as quais professores de língua operam. O estudo destes tópicos, além de nos permitir conhecer um pouco mais a área na qual a pesquisa se insere, ancora a investigação conceitualmente, guia as escolhas metodológicas e fornece pontos de partida para a análise dos dados.

Esses contextos e teorias – que, inicialmente, pareciam brigar por visibilidade e importância na pesquisa – se mostraram mais do que complementos uns dos outros, tratava-se de peças de um quebra-cabeças. Contudo, antes de começar a combinar essas peças, são importantes duas considerações de ordem terminológica e uma sobre a escolha do título da dissertação.

A primeira diz respeito ao uso do termo *Português Língua de Acolhimento* (PLAc). Nesse sentido, esclarecemos que, apesar de não desejarmos entrar nos pressupostos teóricos que embasam as diferenciações terminológicas, julgamos relevante justificar nossa escolha pelo uso do termo. Anunciação (2017) afirma que o PLAc foi estabelecido no contexto europeu, mais precisamente no âmbito do “Portugal Acolhe – Português para Todos”, um programa que, segundo a autora, apresenta características de políticas migratórias próximas às perspectivas assimilacionistas de saber, ou seja, um contexto de cultura dominante e etnocêntrica. Considerando esse ponto de vista, pareceu-nos necessário problematizar esse vocábulo quando o transpomos para o cenário brasileiro.

Além do motivo mencionado acima, conforme Miranda e Lopez (2019), em muitas ocasiões, as práticas docentes em PLAc podem se aproximar a outras práticas de ensino de português para pessoas que não têm esse idioma como primeira língua. Mesmo concordando com as autoras, acreditamos que, muitas vezes, são distintos seus campos de atuação e pesquisa, por isso a denominação específica é relevante, para considerar o ato

político que essa denominação representa. Logo, mesmo reconhecendo o valor de tais discussões terminológicas, por dois motivos, optamos pelo uso de PLAc neste trabalho: salientar o contexto de ensino e pesquisa do qual esta investigação faz parte e contribuir para a visibilidade e a institucionalização do ensino de PLAc, ainda, a nosso ver, incipiente no Brasil.

A segunda consideração se refere à nossa escolha pelo termo *migrante*, visto que o consideramos mais abrangente para o cenário desta investigação. Em conformidade com Cavalcanti *et al.* (2017, p. 453), migração é “uma mudança permanente de residência entre locais distantes”, atendendo a critérios temporais e espaciais, excluindo-se outros tipos de mobilidade como para turismo, negócio ou estudo, ou deslocamentos pendulares ou sazonais, independente do *status* jurídico. Já o termo *refúgio*, conforme definição do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur)<sup>1</sup>, refere-se a pessoas que migram em razão de temor; é um status que pode ser determinado por governos com a intenção de reconhecer juridicamente a situação do migrante e de seus direitos e benefícios, conforme o sistema de leis do país. Nem todos os alunos e alunas dos cursos em que os dados foram gerados são considerados refugiados pelo governo brasileiro. Assim, como não tivemos acesso ao *status* específico de cada um dos estudantes, o uso do termo *migrantes* nos pareceu mais adequado.

E, por último, cabe esclarecer que o título deste trabalho foi definido quando, já nas primeiras aulas observadas, ficou evidente para nós a recorrência com que as professoras solicitavam a participação e engajamento dos estudantes por meio da pergunta “e na Venezuela?”. Além da frequência com que as docentes a empregavam como recurso para promover a interação nas aulas, essa pergunta nos pareceu cheia de significado sobre representação, tema do nosso estudo.

Feitas tais considerações, a seguir, apresentamos brevemente as quatro peças do quebra-cabeça, quais sejam: fluxo migratório venezuelano contemporâneo, ensino de português para migrantes no Brasil, formação de professores de português para migrantes e construção de representações com as quais esses professores operam, que serão discutidas em mais detalhes nos próximos capítulos. Para tanto, iniciamos, discorrendo sucintamente sobre o contexto sócio-histórico e político atual da Venezuela.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas/#refugiado> . Acesso em: 27 out. 2023.

A crise econômica e social enfrentada pelo país intensificou o fluxo de venezuelanos para o Brasil e, com isso, surgiram novas demandas específicas por inserção social, educacional, cultural e política. Entre as inúmeras demandas decorrentes dos fluxos migratórios internacionais, tem-se uma que é bastante óbvia: o ensino da língua oficial do país acolhedor a migrantes internacionais.

Buscando dar respostas a cenários emergentes no ensino de português para migrantes, nos últimos anos, em todo o país, foram criados novos cursos e elaborados materiais didáticos específicos para esse público em diversos contextos de educação, como abordaremos nos próximos capítulos. De acordo com o Relatório Anual CSVM de 2022 (ACNUR /CSVM, 2022), houve crescimento do número de cursos de português ao longo dos últimos anos. Em 2022, 25 universidades ofereciam cursos de português para mais de 2500 pessoas migrantes. Além do aumento de cursos oferecidos por instituições de ensino superior, também cresceu a oferta de cursos de português em escolas de idiomas e em organizações não governamentais (ONG), quase quadruplicando de 2017 para 2020.

Por outro lado, Bizon e Camargo (2018, p.713) destacam que esses cursos ainda mantêm um sistema fortemente baseado no voluntariado, seja de docentes em formação nos cursos de Letras, seja de docentes formados em outras áreas de ensino ou até mesmo de profissionais sem formação em Licenciatura ou Educação. Na visão das autoras, o ensino do idioma majoritário do país é considerado, em alguma medida, um dever do Estado. As políticas, contudo, ainda não contemplam a adequada formação de professores e não se preocupam com a valorização do trabalho de quem se dedica ao ensino de português para migrantes. Em outras palavras, o ensino de português para migrantes tem sido visto como “prática de caridade”, “um mero assistencialismo” (Lopez, 2018; Bizon, Camargo, 2018; Miranda, Lopez, 2019).

A formação docente tem importante papel nas representações de professores acerca de seus alunos. As representações docentes estão relacionadas com a produção de sentidos, que depende da prática da interpretação e produzem significados, determinados por convenções sociais não estáticas a que os professores têm acesso. Esse processo de produção de significado por meio da linguagem estabelece lugares para pessoas e grupos, e é estudado neste trabalho em que investigamos as representações das professoras acerca dos estudantes migrantes venezuelanos que realizam os nossos cursos.

Contemplamos, portanto, esses quatro pontos ao longo deste trabalho, sob a justificativa de que nos parece necessário investigar o que docentes conhecem sobre a

situação política, cultural, social, econômica de seus estudantes migrantes venezuelanos no Brasil, o que pensam sobre esse fluxo migratório de venezuelanos, o que sabem sobre a movimentação e a permanência das (os) aprendizes no Brasil, considerando que as práticas docentes são, em grande medida, planejadas e executadas com base nas representações a partir das quais professores operam. Por todas essas questões que percebemos como de extrema pertinência ao ensino de língua, principalmente quando tratamos do ensino de PLAc, esta pesquisa investigou as representações de docentes acerca do contexto de seus aprendizes. O **objetivo primeiro** deste trabalho é investigar as representações acerca de alunos venezuelanos migrantes com as quais trabalham professores de português. Para alcançá-lo, estabelecemos três **objetivos secundários**, que, a nosso ver, convergem para o objetivo principal:

a) Identificar as representações de docentes acerca de seus alunos migrantes, ou seja, reconhecer, por meio da análise dos dados, elementos que caracterizem formas de descrever migrantes venezuelanos;

b) Apreender como as representações espelham o discurso acadêmico e o midiático. Para tanto, analisaremos as representações afirmadas em contexto de sala de aula online, em materiais didáticos empregados nessas aulas, em reuniões de capacitação e em reuniões de orientação de Estágio Supervisionado, levando em conta os limites da modalidade online de interação;

c) Compreender, a partir da leitura dos acontecimentos, como as representações reproduzem e refletem a memória e o discurso político sobre elas. No caso desta investigação, como são reproduzidos os discursos sobre migração venezuelana que circulam em diferentes meios de comunicação. Quer dizer, como as docentes mobilizam a memória discursiva sobre estes atores sociais e o fenômeno da migração venezuelana de forma a enunciar outras verdades sobre eles e sobre os acontecimentos em questão.

Para tratar desses assuntos e teorizar sobre o tema, dividimos esta dissertação em quatro capítulos, a saber: (i) Contexto da migração venezuelana; (ii) Metodologia; (iii) Fundamentação teórica e (iv) Análise de dados.

## CAPÍTULO 1

### 1. CONTEXTO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA

Neste capítulo, apresentamos (a) um panorama do fluxo migratório mundial contemporâneo, (b) um panorama do fluxo migratório para o Brasil, (c) o contexto do fluxo migratório venezuelano e (d) um panorama do fluxo migratório venezuelano para o Brasil. Com todos esses pontos reunidos, pretendemos situar o leitor sobre quem são os estudantes envolvidos nesta pesquisa, de onde eles vêm, quais são suas histórias. O contexto dos estudantes como ponto de partida serviu como um pano de fundo para analisarmos as possíveis origens das representações docentes as quais analisamos neste trabalho.

#### 1.1 Fluxo migratório mundial contemporâneo

Segundo o Acnur (2022), os seres, de forma individual ou em grupos, sempre se deslocaram. A migração, portanto, parece ser um ato inerente ao ser humano. No entanto, depois do fim da Segunda Guerra Mundial, esse tema tomou proporções ainda maiores, devido ao número expressivo de pessoas forçadas a abandonar suas pátrias, em razão das grandes fomes, da busca pela vida em outro país distante do cenário de guerra, da fuga da perseguição nazista, entre outros fatores. Conforme dados dessa fonte, até o final de 2021, 89,3 milhões de pessoas foram deslocadas à força em todo o mundo, em razão de perseguição, conflito, violência, violação de direitos humanos ou eventos que perturbem gravemente a ordem pública.

A migração é uma questão política, de caráter bilateral, e “a figura do migrante forçado é vista como um problema internacional e social, que afeta tanto o país de origem quanto de destino, e que se apresenta como uma questão demográfica atual” (Santos, 2014, p. 20). Podemos ver abaixo o aumento do número de migrantes no mundo, de 1970 a 2020:

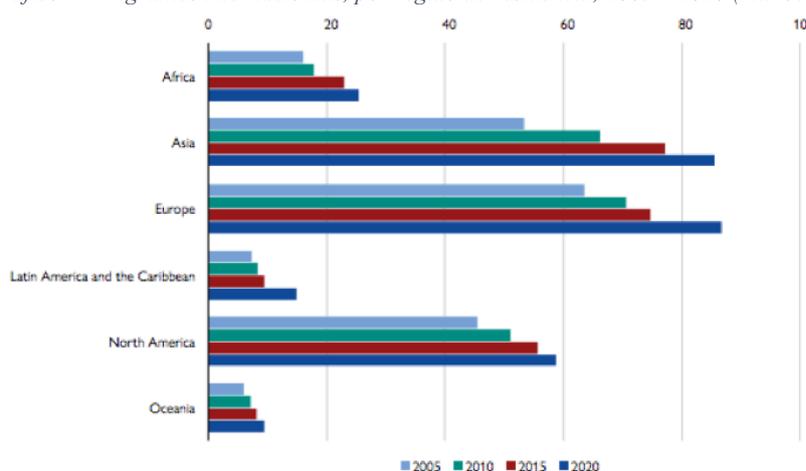
Tabela 1- Migrantes internacionais – 1970 a 2020

Ano	Número de migrantes internacionais	Migrantes como % da população mundial
1970	84.460.125	2.3
1975	90.368.010	2.2
1980	101.983.149	2.3
1985	113.206.691	2.3
1990	152.986.157	2.9
1995	161.289.976	2.8
2000	173.230.585	2.8
2005	191.446.828	2.9
2010	220.983.187	3.2
2015	247.958.644	3.4
2020	280.598.105	3.6

Fonte: elaborada pela autora, com base no Relatório Mundial sobre Migração 2022, p.23

De acordo com a tabela acima, baseado no Relatório Mundial sobre Migração (2022, p. 23), o número de migrantes internacionais cresceu de 84 milhões, em 1970, para 281 milhões em 2020. Se considerarmos o crescimento da população mundial, proporcionalmente, esse número passou de 2,3% a 3,6% da população global (uma em cada trinta pessoas). Cumpre mencionar, ainda de acordo com essa fonte, que número de migrantes internacionais para 2020 foi menor, cerca de dois milhões, devido à pandemia de Covid-19. Ainda assim, o crescimento de migrantes internacionais que vivem em cada região entre 2005 e 2020 é apresentado no gráfico abaixo (McAuliffe, 2022, p. 9):

Gráfico 1 - Migrantes internacionais, por região de residência, 2005 – 2020 (milhões)



Fonte: MCAULIFFE, 2022, p.9

Conforme McAuliffe (2022, p. 9), quando as populações migrantes internacionais são examinadas pela região no globo, a Europa é atualmente o maior destino dos migrantes internacionais, com 87 milhões de migrantes, seguida de 86 milhões de

migrantes internacionais que vivem na Ásia. A América do Norte é o destino para 59 milhões de migrantes internacionais, seguida da África com 25 milhões de migrantes. Cerca de 9 milhões de migrantes internacionais vivem na Oceania. Nos últimos 15 anos, o número de migrantes internacionais na América Latina e no Caribe mais que dobrou – de cerca de 7 a 15 milhões –, tornando-se a região com maior taxa de crescimento de migrantes internacionais. Sendo o último crescimento o mais relevante para este trabalho, passaremos agora a discutir sobre o fluxo migratório especificamente para o Brasil.

## **1.2 Fluxo migratório para o Brasil**

Conforme Relatório Anual do OBMigra (2021), entre 2010 e 2019, os fluxos migratórios para o Brasil aumentaram com a crise econômica internacional iniciada em 2007 nos Estados Unidos, fazendo com que o fenômeno migratório latino-americano se tornasse mais complexo, com o aumento e a consolidação da imigração proveniente do Sul global no Brasil. Conforme esse Relatório, o desenvolvimento econômico e social brasileiro, seu reposicionamento geopolítico e a imagem como potência emergente do Grupo de países Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (Brics), durante essa década, atraíram migrantes de diferentes origens do Sul global, como haitianos, senegaleses, venezuelanos, congolezes, guineenses, colombianos.

Esta pesquisa concentra-se em temáticas que envolvem a migração venezuelana para o Brasil. Entretanto, convém registrar que outras ondas migratórias fazem parte da história do país. Conforme o balanço estatístico da década (2011 a 2020) elaborado pelo OBMigra em seu Relatório Anual (2021, p. 7-11), em 2012, havia 98.001 imigrantes registrados, originários, principalmente, da Bolívia, dos Estados Unidos e do Peru, além de 165 refugiados reconhecidos em sua maioria da República Democrática do Congo, e 1.345 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, principalmente de haitianos. Em 2013, bolivianos, colombianos e haitianos eram as principais origens dos registros migratórios, com 106.167 imigrantes registrados, sendo a Síria o país com mais refugiados reconhecidos e bengaleses os maiores solicitantes de refúgio no Brasil. De 2014 a 2019, também podemos incluir cubanos, senegaleses, paraguaios, angolanos, chineses entre os números dos maiores grupos mencionados nesse Relatório.

Esse documento nos informa ainda que as nacionalidades dos principais imigrantes entre 2011 e 2020 foram majoritariamente originárias do Sul Global. E, em 2021,

os venezuelanos se destacaram como a principal procedência, seguida dos haitianos. Também, na última década, observam-se a intensificação da migração e também diversas mudanças nesse fenômeno. O Relatório Anual do OBMigra (2022) sublinha algumas delas:

o perfil dos imigrantes que chegaram ao país alterou-se em relação aos fluxos anteriores, houve um crescente fluxo de entrada pela fronteira Norte do país, e uma importante inserção laboral dos imigrantes nas regiões Sul e Sudeste, assim como teve a necessidade de alterações nas políticas e processos de regulamentações dos imigrantes, como, por exemplo, a criação das Resoluções Normativas pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) (RNs 27/2018, 97/2012, 126/2017) no âmbito da normatização dos imigrantes haitianos e venezuelanos, posteriormente, a nova Lei de Migração de 2017 (Lei 13.445) e a criação de políticas específicas de acolhimento (Operação acolhida, em Boa Vista-RR) e o processo de interiorização dos imigrantes (RELATÓRIO ANUAL OBMigra, 2022, p. 8).

De acordo com o Relatório Anual do OBMigra (2021), o ano de 2013 foi um marco no novo contexto migratório da última década, já que os haitianos superaram outras imigrações e se posicionaram, como principal nacionalidade no mercado de trabalho formal brasileiro. A partir de 2016, a rápida imigração de venezuelanos converteu-se em outro grande fluxo migratório. Nesse período, as duas procedências consolidaram-se como os principais grupos de imigrantes em números.

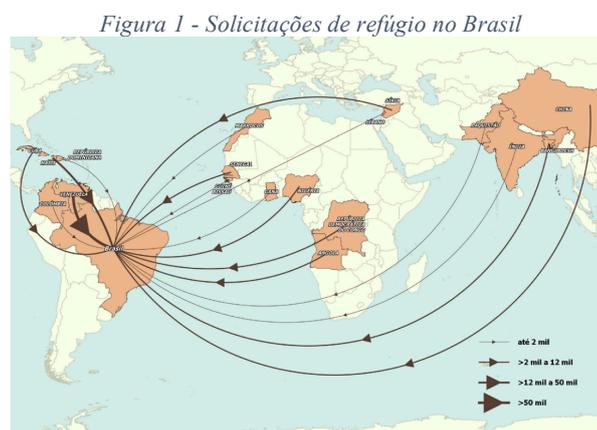
Em relação à migração haitiana, importa sublinhar que se iniciou a partir de 2010 e reacendeu o debate nacional sobre o acolhimento de migrantes. Conforme o Relatório Anual do OBMigra (2017, p.51), em 2010 existiam 306 cidadãos imigrantes haitianos, ao passo que, no fim de 2015, era 81 mil o número de haitianos registrados como migrantes em território nacional. Isso ocorreu principalmente devido a alguns fatores:

(i) a presença brasileira no Haiti, com a MINUSTAH – Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti – e de diversas ações de cooperação empreendidas pelo Brasil com o país a partir do início deste século; (ii) o terremoto que devastou o Haiti em 2010, seguido, nos anos subsequentes, por furacões e surtos de cólera, o que deteriorou ainda mais as condições de vida da população haitiana; (iii) a adoção de políticas migratórias de viés cada vez mais restritivo por parte de tradicionais países de destino para os haitianos, como Estados Unidos, Canadá e França; (iv) divulgação, no Haiti, de informações sobre a situação econômica brasileira, que indicariam boa situação de empregabilidade e remuneração, com a perspectiva de grandes obras, em razão da Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016; (v) a imagem positiva do Brasil como país de acolhimento em uma sociedade multirracial (Sant’Ana, 2022, p.91).

Em razão das mudanças da realidade econômica nacional, em um curto espaço de tempo, o Brasil passou a ser uma região de trânsito para cidadãos haitianos que aqui

ingressaram. A chegada desses grupos no país ilustra a rapidez com que novos cenários podem reconfigurar os fluxos migratórios. E, apesar de conhecermos a importância de todas as nacionalidades mencionadas impactando as políticas de imigração, entendemos que, nos anos mais recentes, o grande número de venezuelanos imigrantes tem tido relevante influência nas propostas de elaboração de políticas públicas e privadas.

Dados do Relatório Anual do OBMigra (2021) também estimam que 1,3 milhão de imigrantes residiam no Brasil, de 2011 a 2020. Ao final de 2021, o Brasil contava com 60.011 refugiados reconhecidos; e, apenas no ano de 2021, foram feitos 29.107 pedidos de refúgio, sendo 3.086 reconhecidos pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare). A seguir, disponibilizamos a figura elaborada pelo OBMigra para ilustrar o número de solicitantes e reconhecimento da condição de refúgio no Brasil, segundo os principais países de nascimento, de 2011 a 2020:



Fonte: Figura elaborada pelo OBMigra a partir dos dados da Polícia Federal - Relatório Anual 2021 OBMigra, p.59

A figura acima mostra que, hoje, o Brasil é considerado um país de origem e também de trânsito e de destino de migrantes. Segundo Lopez (2018), esse movimento de migração é complexo e desafiador para governos e sociedades e, apesar de alguns avanços, como com a regulamentação jurídica das pessoas forçadas a se deslocar ou a aprovação da Lei de Migração 13.445/2017<sup>2</sup>, as iniciativas parecem ainda não ser suficientes para facilitar a relação, criar condições para um estar no Brasil de forma cidadã e preparar a sociedade brasileira para receber migrantes como parte integrante da nação.

<sup>2</sup> Esta lei foi instituída para dispor sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante no Brasil. Texto da Lei disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm) . Acesso em 22 abr. 2023.

Em 2018, foi assinado, por 164 países, incluindo o Brasil<sup>3</sup>, o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, um compromisso internacional que visa tornar as migrações mais seguras e dignas para todos, considerando a necessidade de uma abordagem cooperativa para diminuir os riscos e desafios para os indivíduos e as comunidades nos países de origem, de trânsito e de destino. A função do Pacto é criar um ambiente em que os países compartilhem experiências e informações sobre as políticas nacionais migratórias, auxiliando-os na reflexão e na edição de normas sobre essa questão, visto que “problemas globais pedem soluções globais [...]” (Bauman, 2017, p.78).

Contrariando a visão de Bauman de que a migração é uma questão global, em 2019, o ex-presidente Jair Bolsonaro e o então ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, como um de seus primeiros atos, retiraram o Brasil do Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, sob a justificativa de que a “Imigração não deve ser tratada como questão global, mas sim de acordo com a realidade e a soberania de cada país”<sup>4</sup>. Conforme Sposato e Lage (2020), com essa retirada, o Brasil se uniu a países conhecidos por um discurso anti-migratório, já indicando como seria o direcionamento desse governo em relação a migrações. Além disso, a saída do Pacto causou um desconforto diplomático, indicando alteração de postura do Brasil em relação à questão humanitária, tendo impacto inclusive na vida de milhões de brasileiros que vivem no exterior. No entanto, em janeiro de 2023, o novo governo do Brasil reintegrou o país ao Pacto, afirmando o compromisso com a proteção e a promoção dos direitos dos mais de 4 milhões de brasileiros que vivem no exterior e com mais de 1,3 milhão de migrantes que vivem no país.

### 1.3 Contexto do fluxo migratório venezuelano

Para discutirmos o atual fluxo migratório venezuelano, é essencial que se considerem os principais momentos históricos contemporâneos nesse país. Para isso, passaremos a algumas considerações a seguir.

Para Parker (2001), professor titular do Departamento de Estudos Latino-americanos da Escola de Sociologia da Universidade Central da Venezuela (UCV), foi

---

<sup>3</sup> Este Pacto foi defendido e assinado no governo do presidente Michel Temer. Informações disponíveis em: <https://brasil.un.org/index.php/pt-br/81099-na-onu-temer-defende-pacto-global-para-refugiados-e-migrantes> Acesso em: 23 dez. 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/12/11/entenda-o-que-e-o-pacto-mundial-para-migracao.ghtml> Acesso em: 15 nov. 2022.

principalmente em razão do aumento dos preços que uma explosão social de grandes proporções aconteceu em Caracas: *el Caracazo*. Conforme o autor, na capital, iniciaram-se protestos estudantis, compartilhados por parte da população, à medida que os fatos começavam a ser difundidos pela mídia. Ônibus foram apedrejados e queimados, lojas, mercados e comércios saqueados, metrô fechados, e a revolta foi duramente combatida pelo governo, que colocou o exército nas ruas para restabelecer a ordem, eclodindo em um massacre. Sem explicações das autoridades nacionais, massas da população venezuelana estavam ainda mais enfurecidas e continuaram nas ruas, resultando no afastamento do presidente Carlos Andrés Pérez e na emergente necessidade de novos atores sociopolíticos com propostas e estratégias remodeladas.

Segundo López Maya (2008), professora e pesquisadora venezuelana do Centro de Estudos do Desenvolvimento da UCV, os problemas da economia venezuelana continuaram ao longo da década de 1990, e culminaram numa crise sociopolítica com questionamentos sobre o sistema político e seus autores. Segundo a pesquisadora, durante o governo do presidente Caldeira, a grande crise bancária-financeira levou ao aprofundamento da política petroleira neoliberal conhecida como abertura petroleira, que enfraqueceu o Estado em sua capacidade de formular e gerir essa indústria e causou redução significativa nas receitas fiscais do petróleo. A abertura também significou aumento nos volumes de produção em detrimento dos preços, e isso fez a Venezuela se afastar da Organização de Países Exportadores de Petróleo (Opep), que havia criado juntamente com a Arábia Saudita e outros grandes produtores.

Ainda conforme López Maya (2008), as circunstâncias sociais, políticas e econômicas acabaram criando condições para que surgissem novas lideranças posicionadas contra aqueles que se beneficiavam do poder. A mais expressiva delas foi a de Hugo Chávez, que, em 1999, foi eleito presidente da Venezuela e governou o país até 2013, quando faleceu. Seu primeiro governo foi marcado por crescente personalismo e concentração de poder na figura do presidente, o que colocou Chávez como “o único capaz de mediar ou silenciar as diferenças internas do país, reforçando o caráter indispensável do líder”. A revolução bolivariana<sup>5</sup> se expandiu com organizações populares, em sua maior parte, promovidas por Chávez para sua defesa.

---

<sup>5</sup> A revolução bolivariana é conhecida por ser um processo político-ideológico revolucionário anti-imperialista idealizado por Chávez (Altman, 2022).

A atual situação venezuelana teve impacto significativo nos fluxos migratórios na região da América Latina, e continua sendo uma das maiores crises de deslocamento e migração em todo o mundo. Conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2021) (Ipea), cerca de 85% dos venezuelanos (aproximadamente 4,6 milhões) se mudaram para outro país na América Latina e no Caribe. A grande maioria partiu nos últimos cinco anos. Colômbia, Peru, Chile, Equador e Brasil são alguns dos principais países de destino de refugiados e migrantes venezuelanos dentro da região.

#### **1.4 Fluxo migratório venezuelano para o Brasil**

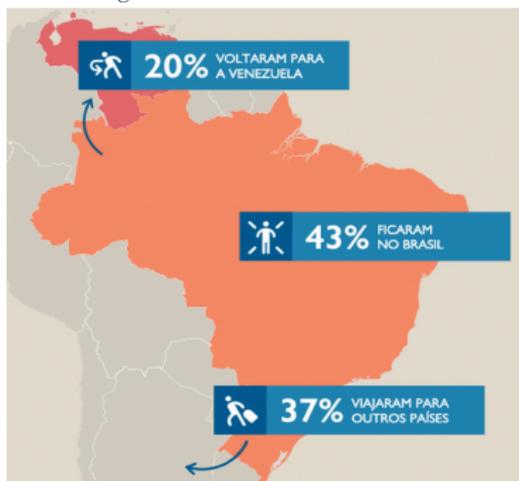
Conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Ipea (2021), até o ano de 2021, mais de 5,4 milhões de migrantes venezuelanos já haviam deixado o país, com mais de 800 mil solicitações de refúgio no mundo<sup>6</sup>. Essa situação de crise migratória causa impactos em diversos países, principalmente na América do Sul. A partir de meados da década de 2010, a crise econômica e social na Venezuela intensificou o fluxo de venezuelanos para o Brasil. A região norte do país, principalmente as cidades de Pacaraima, Bonfim e Boa Vista, no estado de Roraima, passou a ser a principal porta de entrada por via terrestre de migrantes venezuelanos no Brasil. Com essas mudanças no perfil da imigração no país, surgem novas demandas por inserção social, educacional, cultural, política.

Pesquisa recente de Baeninger *et al.* (2020) mostrou que o fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil ocorreu em três ondas migratórias diversas, com perfis diferentes de grupos de migrantes. Na primeira onda, de 2012 a 2014, venezuelanos altamente qualificados chegaram ao Brasil por aeroportos e escolheram o país em razão de restrições impostas à sua migração em outros locais como Europa e Estados Unidos. Na segunda onda, de 2015 a 2017, venezuelanos de classe média cruzaram a fronteira amazônica entre Brasil e Venezuela e buscaram viajar para diferentes estados brasileiros. Na terceira, que se iniciou em 2018, venezuelanos com pouca instrução e em situação de vulnerabilidade e pobreza, chegaram principalmente a Roraima, de onde não tinham condição de se deslocar internamente no território brasileiro. Vejamos a figura que representa o deslocamento de migrantes venezuelanos no Brasil nesses três períodos:

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/> Acesso em: 8 ago. 2022.

Figura 2 - Deslocamento de migrantes venezuelanos no Brasil - Fluxo venezuelano no Brasil



Fonte: BRASIL; IIM (2020)

A figura mostra venezuelanos que entraram e saíram do Brasil, inicialmente em um fluxo pendular, atravessando a fronteira para buscar produtos e serviços brasileiros em razão da escassez de abastecimento de produtos e serviços na Venezuela. O documento Brasil OIM (2020) destaca que, com a intensificação do fluxo, venezuelanos começaram a chegar pela fronteira terrestre e, entre janeiro de 2017 e agosto de 2020, a Polícia Federal computou 609.049 entradas e 345.574 saídas, tanto voltando para a Venezuela, como indo para outros países, o que pode demonstrar que o intuito migratório foi se modificando, fazendo com que muitos venezuelanos não tivessem mais perspectiva de retornar à Venezuela a curto prazo.

Com a chegada de tantos venezuelanos que parecem pretender permanecer no Brasil, nos questionamos sobre como as instituições brasileiras devem proceder legalmente para garantir uma ação positiva de acolhimento. Na perspectiva da doutrina majoritária em direito internacional público, como a do professor Accioly<sup>7</sup>, uma vez que o Estado recebe migrantes, assume deveres, de acordo com a natureza de ingresso desses migrantes no Brasil. Em caso de migrantes em situação de vulnerabilidade, o Estado terá deveres ainda maiores dos que assumem na situação daqueles que chegam com visto de turismo, por exemplo. Aos migrantes, deverão ser reconhecidos alguns direitos básicos, como os previstos no artigo 5º da Constituição Federal, mais conhecidos como direitos de primeira geração, que são direitos civis e políticos. Além disso, precisam ter acesso aos direitos de 2ª geração, que são direitos individuais e sociais, como educação, serviço de saúde e assistência social. Esses últimos

<sup>7</sup> Fonte: Manual de direito internacional público / Hildebrando Accioly, G. E. do Nascimento e Silva, Paulo Borba Casella: São Paulo, Saraiva, 2019.

são de cumprimento obrigatório pelo Estado Brasileiro, que deverá disponibilizar recursos para garantir a execução de políticas públicas, programas sociais e ações afirmativas para diferentes membros da população.

O direito à educação, portanto, é uma ferramenta indispensável para proteger os migrantes e permitir que se tornem parte da sociedade a qual estão ingressando e possibilita seu acesso a outros direitos fundamentais. Dentre as questões referentes à educação, o ensino de línguas é o ponto crucial para esta pesquisa. O Decreto 8.101, de 6 de setembro de 2013, que aprova a Constituição da Organização Internacional para as Migrações (OIM), em seu artigo 1º, estabelece que os objetivos e as funções da Organização são, entre outros, “(c) prestar, conforme solicitação dos Estados interessados e de acordo com os mesmos, serviços de migração, tais como: recrutamento, seleção, tramitação, **ensino de idiomas**, [...] assim como toda outra ajuda que se encontre de acordo com os objetivos da Organização”<sup>8</sup> (grifo nosso). Logo, a OIM é uma das responsáveis por assegurar que o ensino de idiomas seja um direito de migrantes e um dever do Estado Brasileiro.

Parte essencial do acolhimento de migrantes no Brasil é o ensino da língua portuguesa, que poderá facilitar o acesso de migrantes a diversos direitos básicos, inclusive ao direito à educação, à saúde, à igualdade, à liberdade. No entanto, na prática, nosso país ainda enfrenta diversos desafios no cumprimento de deveres e obrigações referentes ao contexto de migração. Considerando a situação migratória atual, um dos desafios a serem superados pelo Brasil é a boa formação de professores de língua portuguesa para migrantes, incluindo a importância de nos debruçarmos sobre os estudos das representações que brasileiros têm acerca dos fluxos migratórios contemporâneos, que tanto influenciam em sala de aula. A seguir, para situar o contexto desta pesquisa, nos dedicamos a esses assuntos na próxima seção.

---

<sup>8</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8101.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.101%2C%20DE%206,Federativa%20do%20Brasil%20na%20OIM](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8101.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.101%2C%20DE%206,Federativa%20do%20Brasil%20na%20OIM). Acesso em: 28 de out. 2023.

## CAPÍTULO 2

### 2. CONTEXTO METODOLÓGICO

Após a breve contextualização necessária para situar a conjuntura dessa pesquisa, passaremos à sua metodologia. Assim, neste capítulo, apresentamos informações sobre as escolhas metodológicas que nos guiaram. Dedicamo-nos também à elaboração de um panorama do contexto no qual nosso estudo se insere. Para tanto, delineamos uma breve trajetória da história recente da Venezuela e abordamos, sob o prisma metodológico, estudos e levantamentos sobre o fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil que contribuem para formar o eixo central desta pesquisa.

O capítulo é formado por quatro seções, a saber: (i) Alguns desafios dos migrantes venezuelanos no Brasil; (ii) Impactos da migração na área de ensino de português para migrantes; (iii) Formação de professores de PLE e representações docentes; (iv) Contexto de geração de dados e escolhas metodológicas. Para justificar nossa decisão por incluir as primeiras seções neste capítulo metodológico, em vez de em qualquer outra divisão deste trabalho, é importante salientar que consideramos que traçar o perfil dos estudantes migrantes e das docentes participantes da pesquisa é uma forma de conhecer a conjuntura do trabalho.

Em função de ser uma pesquisa qualitativa, as circunstâncias das práticas sociais observadas são determinadas, em alguma medida, por esse público, construtores do cenário da pesquisa. Logo, incluir as seções mencionadas neste capítulo metodológico é uma forma de esboçar os delineamentos dos envolvidos, considerando os desafios, o impacto da migração na área de ensino, a formação e as representações docentes. Logo, nomeamos este capítulo *contexto metodológico* exatamente por levarmos o contexto das partes em consideração.

#### 2.1. Alguns desafios dos migrantes venezuelanos no Brasil

O Brasil é um dos países que mais recebe migrantes venezuelanos no globo, sendo, de 2011 a 2020, a nacionalidade de migrantes em maior número em território

brasileiro, de acordo o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). Vejamos a tabela abaixo.

*Tabela 2 - Número de migrantes segundo país de nascimento*

Tabela 2. Número de imigrantes por classificação, segundo principais países de nascimento - Brasil, 2011 - 2020			
Principais países	TOTAL		
	Residentes	Temporários	Total
TOTAL	265.408	706.398	971.806
VENEZUELA	8.933	163.373	172.306
HAITI	99.669	49.416	149.085
BOLÍVIA	3.540	52.100	55.640
COLÔMBIA	2.727	51.075	53.802
ESTADOS UNIDOS	5.420	32.295	37.715
CHINA	19.312	16.278	35.590
ARGENTINA	2.212	25.392	27.604
CUBA	5.464	20.128	25.592
FRANÇA	6.026	18.593	24.619
PERU	2.044	21.484	23.528
PORTUGAL	11.406	11.479	22.885
ITÁLIA	8.901	12.590	21.491
PARAGUAI	3.408	17.237	20.645
ESPAÑA	6.123	13.505	19.628
FILIPINAS	372	18.738	19.110
ALEMANHA	3.560	15.460	19.020
URUGUAI	10.448	7.532	17.980
ÍNDIA	970	15.648	16.618
JAPÃO	4.234	10.088	14.322
MÉXICO	1.667	11.259	12.926
Outros países	58.972	122.728	181.700

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal - SisMigra, 2020.  
Nota(\*) A categoria "Residentes" inclui as antigas classificações permanentes, asilados, outros e provisórios.

Fonte: Elaborada pelo OBMigra, a partir de informações da PF, Relatório Anual 2021 OBMigra, p.58

Além de ser a principal nacionalidade migrante no país, a venezuelana é a que tem maior número de solicitações de refúgio reconhecidas no Brasil, com 48.789 pessoas, equivalente a 78,5% da diversidade de 117 países de origem dos solicitantes de refúgio em 2021<sup>9</sup>, conforme dados da Acnur (2021). Os números expressivos da tabela acima demonstram a necessidade de nos debruçarmos mais a fundo na temática do fluxo migratório venezuelano para o Brasil, seus impactos, suas demandas, seus desafios. Para Brignol *et al.* (2020), essa migração pode influenciar as relações entre os habitantes de ambos países, e todo o imaginário representacional sobre esses novos migrantes, impulsionado em grande parte pela mídia hegemônica televisiva ou escrita, sobre a qual discutiremos ao longo das próximas seções.

Convém registrar que, em diversas áreas, persistem lacunas quanto à integração dos migrantes venezuelanos pelo Brasil, como na possibilidade de proporcionar acesso às políticas públicas e ao labore, na garantia de reconhecimento de diplomas e certificados, na possibilidade de integração cultural, entre outras. No entanto, para este trabalho, as ações que mais nos interessam são aquelas que tangem à educação, principalmente ao ensino de

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/> . Acesso em: 15 jan. 2023.

língua portuguesa para migrantes venezuelanos, e às representações acerca desse grupo com as quais operam professores de português.

Primeiramente, como língua oficial e majoritária do país, consideramos que o português tenha um papel relevante no processo de integração dos migrantes no Brasil. Além disso, a acolhida e os procedimentos jurídicos e burocráticos governamentais são realizados por meio da língua portuguesa. Sobre isso, o Relatório Anual do OBMigra 2021, se referindo ao documento *O Papel da Assistência Social no Atendimento aos Migrantes*, criado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, em 2016, afirma que:

Esse documento ainda destaca que as barreiras do idioma são um dos principais impedimentos à incorporação dos imigrantes no conjunto de ações de proteção social, já que a comunicação é a ferramenta elementar para a acolhida e orientação desse público. Nesse sentido, dois grandes desafios estão colocados ao poder público: 1) Disponibilizar formulários e documentos orientadores das políticas públicas nos idiomas mais recorrentes dentre os imigrantes em território nacional; 2) Garantir que a barreira linguística não seja um impedimento para o acesso aos serviços públicos, seja por meio da contratação de profissionais que possam auxiliar no processo de tradução ou pela oferta de cursos de língua portuguesa para os migrantes que necessitem. Essas duas estratégias devem funcionar de maneira complementar (Relatório Anual OBMigra 2021, p. 207).

Esses desafios apontam o português como uma língua necessária para propiciar o acesso aos serviços disponibilizados pelo governo. Também, na perspectiva dos próprios migrantes, saber o idioma de poder e prestígio pode facilitar o acesso a direitos e benefícios, segundo a pesquisa de Lopez (2018). No mesmo sentido, muitos afirmam que a falta de conhecimento da língua portuguesa pode dificultar a realização de diversas atividades cotidianas, a entrada no mercado de trabalho, o acesso a serviços e oportunidades e é um impedimento para a inserção social. Esse estudo relata, ainda, o seguinte:

faz-se importante mencionar que o ensino de português, ao mesmo tempo em que pode funcionar como campo de opressão, pode também ser um espaço de (re)existência (ANUNCIACÃO, 2017) – neste último caso necessitando partir de uma perspectiva crítica e intercultural de ensino-aprendizagem de PLAc, como defendemos em Lopez (2016). Isso equivale a dizer que a língua portuguesa, enquanto língua nacional e majoritária no país (DINIZ, 2008) e mecanismo de reconhecimento do Estado (ANUNCIACÃO, 2017), pode ser uma barreira entre o imigrante e sua capacidade de resposta a situações de risco ou perigo ou, ainda, um dificultador da capacidade de aproveitamento das oportunidades (SÁ; FERNANDES, 2016) por parte dos deslocados forçados. Por outro lado, pode ser um território viabilizador de processos de territorialização não-precários (BIZON, 2016) e de práticas de (re)existência (ANUNCIACÃO, 2017; 2018), funcionando como um ativo a ser mobilizado para a

diminuição de possíveis desvantagens sociais que o imigrante venha a enfrentar (LOPEZ, 2018, p.29).

Uma barreira para o imigrante ou uma possibilidade de resistência, o ensino de português para migrantes merece reflexão. No momento em que novas migrações requerem a atenção do poder público brasileiro, é necessário formar agentes públicos para um acolhimento adequado dessas pessoas. Essa abordagem é impactante e desafiadora e exige conhecimento e respeito às especificidades requeridas por essa população, em diversas áreas. No entanto, a seguir, trataremos especificamente desse tema relacionando-o ao ensino de português.

## **2.2. Impactos da migração na área de ensino de PLAc**

Considerando o papel da língua majoritária no processo de integração de venezuelanos e de outros migrantes, nos últimos anos em todo o país, foram criados cursos de PLAc em diversos contextos de educação. Em seu Relatório Anual, o Acnur informa sua tentativa de incentivar mais instituições de ensino superior a se envolverem nas atividades de ensino de português para migrantes e que cada vez mais vagas sejam disponibilizadas. Segundo o Acnur (2022), “em 2021, 24 universidades ofereceram cursos de português para mais de 2.250 pessoas refugiadas e solicitantes da condição de refugiado”. Essas universidades foram: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do ABC Paulista, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Campinas, Centro Universitário Curitiba, Universidade Salvador – Campus Costa Azul, Universidade Federal de São Paulo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Universidade Vila Velha (Relatório Anual CSVM, 2021, p.17).

De acordo com o Relatório Anual (2022, p. 18), em 2017 havia 12 universidades que ofereciam cursos de português para cerca de 1000 estudantes migrantes. Apenas seis anos depois, já havia 25 universidades oferecendo cursos de português para mais de 2500

pessoas migrantes, destacando o crescimento da oferta desses cursos ao longo dos últimos anos. Além do número de instituições de ensino superior, segundo o Relatório, também cresceu o número de vagas anuais em cursos de português, quase quadruplicando de 2017 para 2020.

Não só no contexto público do ensino podemos perceber o crescimento do número de cursos de português para migrantes. Hoje, diversas instituições privadas têm ofertado um número crescente de cursos de português, o que pode significar mais vagas para atuação como professor voluntário ou não, em escolas de português para migrantes. De acordo com o levantamento feito pelo Ipea, em 2021, no relatório *Imigração Venezuela-Roraima: Evolução, Impactos e Perspectivas*, existem também diversos cursos de português para migrantes ofertados por entidades religiosas, por exemplo, “a Fundação Fé e Alegria, da comunidade jesuíta no estado; a Pastoral do Migrante, que oferta aulas na capital e nos municípios do interior; e o Recanto Apuí, espaço cultural independente que é gerido por migrantes e voluntários” (Ipea, 2021, p. 34).

Pesquisas na área também têm sido frequentes, além do aumento de cursos de formação de professores e de publicação de livros e materiais didáticos também pensados para o ensino de português no contexto de migração. Apenas como exemplo, vemos no quadro abaixo uma linha do tempo com algumas das recentes publicações de materiais didáticos de PLAc:

Figura 3 - Timeline de alguns materiais didáticos publicados recentemente para ensino de PLAc



Fonte: Elaborada pela autora

Apesar do avanço em número de cursos e de materiais didáticos, ainda são necessárias políticas públicas “que contribuam para uma institucionalização efetiva desta política linguística que já está em desenvolvimento no Brasil” (Miranda; Lopez, 2019). Para as autoras, política linguística em contexto migratório é compreendida de modo que não são apenas ações empreendidas pelo Estado, como também aquelas desenvolvidas por professores em sala de aula ou por outros agentes envolvidos no processo de ensino de português para migrantes. Por essa razão, as autoras sustentam que:

uma política de ensino pode ser velada ou revelada pela prática de um docente. Isso se dá caso esse profissional tenha (ou não) passado, durante

sua formação, pelo fundamento político-educacional que, como salienta a autora, se faz presente tanto no planejamento de ensino quanto em sua metodologia. Essa autora, ainda, salienta o fato de que, já há muito tempo, a formação de professores tem dado ênfase ao “como ensinar”, deixando **pouco espaço no currículo para reflexões e debates que levem esses profissionais a se sentirem seguros para participar de forma agentiva nas discussões e elaboração de políticas presentes em propostas de ensino que orientam suas práticas**. Assim sendo, esses professores acabam por se enxergarem apenas como implementadores ou aplicadores de políticas linguísticas de planejamento sobre as quais não opinaram nem decidiram (Miranda; Lopez, 2019, p. 23, destaque em negrito no original).

Miranda e Lopez (2019, p. 24) propõem que a formação do professor deveria se construir por meio da “reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal que não se faça apenas individualmente, mas em um trabalho colaborativo com outros professores”, em vez de pela acumulação de conhecimentos e técnicas.

A omissão do Estado brasileiro em desenvolver políticas estruturadas para o ensino de português a migrantes é paradoxal, já que “o aprendizado do idioma majoritário do país é considerado, em alguma medida, um dever” (Bizon; Camargo, 2018, p. 713). Além disso, é essencial que essas políticas tenham como objetivo a formação docente adequada e a valorização do trabalho desses professores, deixando para trás um sistema que seja majoritariamente baseado no voluntariado, para que o ensino de português para migrantes não seja visto como prática de caridade, e um mero assistencialismo (Lopez, 2016; Bizon, Camargo, 2018; Miranda, Lopez, 2019).

### **2.3. Formação de professores de PLE e representações docentes**

Scaramucci e Bizon (2020, p. 9) apontam que há muitas modalidades de formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE); e, no Brasil, existem quatro cursos de licenciatura em PLE institucionalmente estabelecidos, quais sejam: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade da Integração Latino-Americana (Unila) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), bem como iniciativas de ensino de PLE em programas de formação inicial e continuada.

Mesmo com a demanda crescente de migrantes no país, ainda não há formação inicial em licenciatura específica de professores de português para migrantes. E, muitas vezes, o conhecimento dos futuros professores sobre o contexto de migração acontece apenas no momento do estágio, já no fim do curso de formação.

Considerando a relação entre linguagem, sociedade, cultura, ensino, e conceituando a linguagem como prática social, entendemos as ações do professor como essenciais para uma perspectiva crítica de ensino. No entanto, essas ações não vêm somente daquilo que os professores aprenderam durante a sua formação profissional, mas também têm origem em suas representações, inclusive naquelas sobre a identidade de seus próprios aprendizes.

Partimos do princípio de que representações estão na base da construção de significados do mundo, de si próprio e dos outros indivíduos (Carvalho, 2002). Logo, em qualquer sala de aula, os significados criados entre os sujeitos são cruciais na edificação do ensino. As representações têm o poder de engrandecer a capacidade de ação de alguns grupos, e de minimizar a de outros, o que fomenta relações embasadas em discriminação e silenciamento de certos grupos sociais (Thompson, 2002). As representações se vinculam a questões de poder e definição de conceitos, já que é possível ocorrer a imposição de suas próprias definições (Silva, 2006) aos demais sujeitos participantes do contexto de ensino.

Assim, na tentativa de escapar de um ensino discriminatório e silenciador, é essencial o estudo das representações que embasam, mesmo que de forma inconsciente, as práticas docentes. Neste trabalho, adotamos a noção de representações resumida por Niederauer como a:

descrição daquilo que se entende por realidade. É a forma pela qual as “coisas” do mundo e os grupos que dele fazem parte são apresentados, definidos e ganham sentido. Processo que nada tem a ver com descrição “imparcial”, “objetiva” ou “verdadeira” do mundo. Pelo contrário, descrever a realidade, ou, melhor dizendo, aquilo que se entende por realidade, é construí-la sob perspectivas bem específicas. Construção empreendida e sustentada no âmbito discursivo e vinculada, antes de qualquer outra coisa, à linguagem, seja verbal (escrita ou oral), não verbal ou imagética (Niederauer, 2013, p. 2-3).

O estudo das representações problematiza as maneiras pelas quais “diferentes grupos são discursivamente inscritos social e culturalmente” e reflete nas definições de um conjunto de características de um grupo de indivíduos (Niederauer, 2013, p. 52). Sob esta perspectiva, as representações são vistas como marca linguística material, como linguagem (verbal, não verbal ou imagética). As representações como descrição são dependentes da “ativa mobilização de um repertório de recursos semióticos, retóricos e estilísticos” (Silva, 2006, p. 54). Dessa forma, se vinculam primeiramente à linguagem, depois à cultura, às

instituições e ao “ambiente político do representador” (Sarup, 1996 *apud* Cavalcanti, 2006, p. 240).

A partir das representações, docentes constroem linhas de pensamentos e ações, e estabelecem uma ideia de curso para seus estudantes. É com base em suas representações sobre os alunos e seus contextos que professores planejam suas aulas, seus materiais didáticos para o ensino da língua, ou seja, como docentes representam as situações política, social, econômica, cultural das(os) aprendizes e de seu país tem impacto no ensino e na interação entre os sujeitos em sala de aula. Essas lentes influenciam, portanto, as ações docentes. Assim, a forma com que o professor representa o grupo de estudantes vai determinar as relações sociais, as práticas docentes e a interação entre eles.

Portanto, em nosso espaço de ensino, representações definem como docentes interagem com aprendizes e definem lugares a que esses grupos pertencem (Niederauer, 2013). Isso interfere nas questões de respeito de docentes com aprendizes, no lugar que docentes concedem a estudantes, nas atitudes mobilizadas em sala de aula. Todas essas questões dependerão das representações que cada professor tem do contexto social, cultural e político do qual seus estudantes são parte.

Refletir sobre as origens de nossas próprias representações docentes auxilia a nos transformar em professores mais críticos. Levando em conta a importância de se conhecer as representações das professoras acerca da situação social, econômica, política, cultural de aprendizes venezuelanos, esse trabalho vê como essenciais pesquisas sobre o tema. É por esse motivo que desejamos investigar as representações acerca do fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil com a qual professoras estagiárias de um curso de português para migrantes venezuelanos operam.

#### **2.4. Conjuntura de geração de dados e escolhas metodológicas**

Aqui, buscamos apresentar como esta pesquisa de cunho qualitativo e interpretativista se desenvolveu, como os dados foram gerados e que circunstâncias foram observadas antes do início da análise das representações.

Durante toda minha vida profissional, trabalhei com estrangeiros, no ensino de Português como Segunda Língua (PSL). Formada em Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na Universidade de Brasília (UnB) e motivada pelos anos de

experiência com esse público, em janeiro de 2018, criei o Instituto de Línguas Casa Brasil focado em ensinar português para diplomatas, principalmente, em embaixadas em Brasília. Como idealizadora, administradora e professora dessa instituição privada de ensino de línguas, com o passar dos anos, senti o desejo de expandir o público-alvo para abranger o que me parecia um novo contexto: a migração.

Foi então que idealizei o *Projeto Recomeço - Casa Brasil*, com o propósito de ensinar português para migrantes venezuelanos. Busquei apoio de organizações que me auxiliaram na divulgação desse projeto por todo o Brasil; e também da Universidade de Brasília, que, para cumprir a carga horária dos Estágios Supervisionados 1 e 2 do curso de Letras PBSL, necessitava de espaços para que professores em formação pudessem ministrar aulas e desenvolver as práticas docentes. Buscando suprir essa necessidade e estimulada pelo desejo de trabalhar com outro público-alvo, abri a instituição para que esses professores cursando o final da licenciatura tivessem oportunidade de planejar a ministrar aulas para estudantes migrantes.

As primeiras ideias desta dissertação de mestrado, portanto, nasceram enquanto eu acompanhava esses cursos. Como coordenadora desse projeto, sou responsável por supervisionar os cursos ministrados por essas docentes do estágio em PBSL na UnB. Sem dúvida, assistir a aulas de outros professores sempre me incitou reflexões importantes para minhas próprias práticas docentes. Dessa vez não foi diferente; observá-las me trouxe muito a ponderar, e neste trabalho pretendo compartilhar uma parte dessas ponderações. Contudo, essa inquietação apenas foi transformada em um trabalho acadêmico graças aos ensinamentos de minha orientadora, que o tornou possível.

Desde o início, o *Projeto Recomeço* contou com a participação de professoras nos últimos anos da licenciatura em PBSL na UnB. Uma vez que nossos parceiros são organizações que trabalham com migrantes venezuelanos, recebemos estudantes majoritariamente dessa nacionalidade, que moram em diversas regiões do Brasil, ou ainda no exterior, e desejam estudar português. Com esse auxílio, o nosso instituto de línguas publica as oportunidades nas redes sociais e recebe semestralmente um grande número de solicitações de participação. Por isso, a cada semestre, oferecemos cursos virtuais síncronos, com duração aproximada de 30 horas totais, durante cerca de três meses, durante o semestre letivo da universidade. Preferencialmente, esses cursos foram lecionados em horários noturnos, conforme preferência indicada pelos estudantes, e foram ministrados pelas plataformas *Google Meet*, *Skype* ou *Teams*, de acordo com a predileção das professoras.

No *Projeto Recomeço*, o trabalho realizado com os estudantes é desenvolvido, desde o começo, pelas docentes em formação, juntamente com a coordenação da escola e a professora responsável pelo estágio dentro da universidade. As docentes escolhem nossa instituição para a realização de seu estágio, já cientes de que darão aulas para migrantes. Desde que chegam, o planejamento de aulas, a escolha dos materiais didáticos e a ministração dos cursos virtuais são delineados de acordo com aquilo que as docentes compreendem sobre quem são seus estudantes migrantes venezuelanos, o que eles fazem no Brasil, por quais razões estão aqui, quais podem ser seus principais desafios, o que precisam aprender. Esse ponto foi crucial para ensinar minha investigação nesta pesquisa.

Dito isso, vale ressaltar que, neste trabalho, consideramos essencialmente importante elaborar um panorama do contexto no qual este estudo se insere e retratar perspectivas que podem embasar as representações docentes sobre o ensino de migrantes venezuelanos. Por essa razão, compartilhamos o conjunto das discussões apresentadas acima, na tentativa de criar um contexto que nos dê fundamentos para interpretar as representações docentes propostas no capítulo de análise de dados.

Como um procedimento de matrícula, antes de iniciarmos os cursos, enviamos aos migrantes interessados em participar das aulas um formulário inicial para preenchimento, para nos auxiliar na identificação dos perfis dos grupos. É importante apontar que esse documento passa por modificações a cada semestre, na tentativa de abarcar as novas necessidades observadas ao longo dos cursos ministrados (formulário criado em novembro/2022 – em anexo). Assim, após as respostas que recebemos, podemos criar um desenho geral de quem serão os grupos que encontraremos durante as aulas.

No entanto, é necessário mencionar que as informações do formulário inicial não foram compartilhadas com as docentes, visto que, percebemos, ao longo dos cursos ministrados, que esse questionário não refletia, de fato, a realidade. Ao iniciarmos o processo de matrícula, o número de estudantes interessados em fazer parte do projeto era impressionante. Contudo, somente poderíamos matricular uma pequena parte desses estudantes, que não exprimia necessariamente o que era compartilhado no documento.

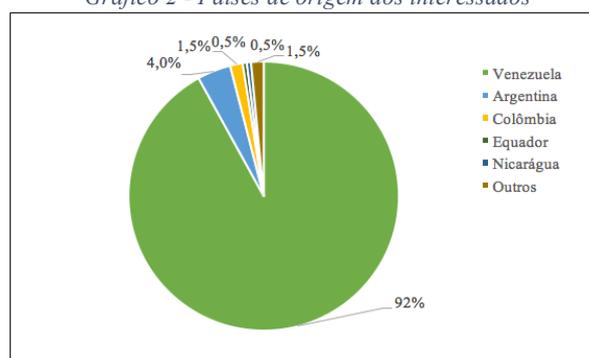
Além disso, nesta pesquisa, pretendemos analisar as representações originárias das professoras, com as menores formas de interferências possíveis. Por essas razões, optamos por não dividir os resultados desse documento inicial com as docentes dos cursos. Logo, a seguir partilharemos os resultados obtidos com esse formulário, com objetivo de

conhecermos melhor quem são os grupos de estudantes migrantes que participaram dos últimos cursos do Projeto Recomeço.

#### 2.4.1. Perfil dos estudantes migrantes interessados nos cursos

Compartilharemos neste item da pesquisa uma amostra do formulário inicial de inscrições referente ao semestre de 2022.2. Abaixo, algumas respostas dos interessados serão divulgadas e comentadas, para conhecermos melhor o perfil dos estudantes interessados nos cursos que vêm sendo ministrados pelo Instituto. Esse formulário semestral foi encaminhado por meio de um link e respondido por 190 pessoas. Nem todas essas pessoas chegaram, de fato, a frequentar as aulas. Por essa razão, para a apresentação dos resultados aqui divulgados, usaremos o nome *interessados* para nos referir ao grupo de pessoas que preencheram o formulário demonstrando seu interesse em estudar português. Algumas respostas a esse documento nos indicam o que se segue.

Gráfico 2 - Países de origem dos interessados



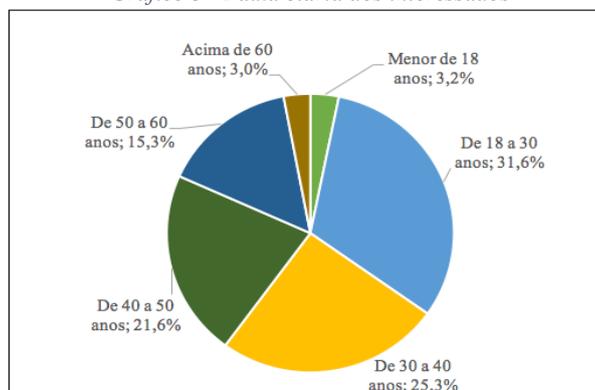
Fonte: elaborado pela autora conforme formulário inicial do curso

O país de origem largamente predominante em nossos cursos é a Venezuela (92%). A razão principal para isso é que o link para preenchimento do formulário inicial é comumente enviado por meio de redes sociais de Organizações Não Governamentais responsáveis pelo acolhimento de migrantes venezuelanos no Brasil, fazendo com que majoritariamente pessoas dessa nacionalidade tenham acesso ao link para participar dos cursos.

Nas respostas aqui apresentadas em forma de gráficos, é importante levar em conta que nem todas as pessoas que procuram os cursos de português já estão vivendo no Brasil. No momento da divulgação desse curso, em novembro/dezembro de 2022, dos

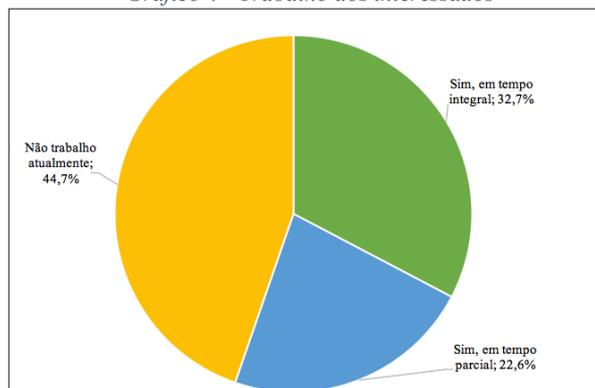
interessados que responderam às perguntas do formulário, 14,2% viviam no seu país de origem, mas planejavam se mudar em breve para o Brasil.

Gráfico 3 - Faixa etária dos interessados



Fonte:: elaborado pela autora conforme formulário inicial do curso em anexo

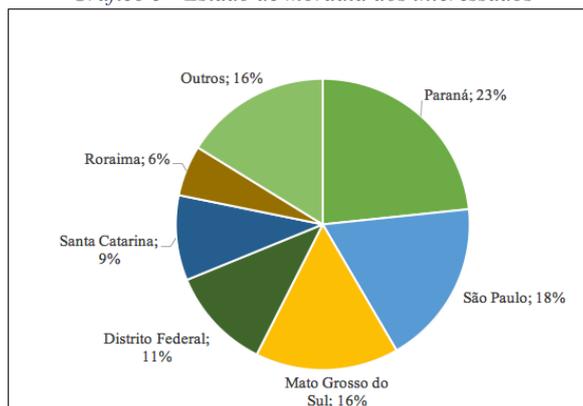
Gráfico 4 - Trabalho dos interessados



Fonte:: elaborado pela autora conforme formulário inicial do curso em anexo

Conforme o primeiro gráfico acima, observamos que os interessados nos cursos de português são, prevalentemente, pessoas de 18 a 40 anos. O segundo gráfico mostra que 55,3% das pessoas interessadas no curso trabalham atualmente, seja no Brasil ou em seu país de origem, em tempo integral ou parcial. As estatísticas que realizamos comparando as informações reveladas pelos dois gráficos nos mostraram que, dentro desse grupo majoritário de 18 a 40 anos, 55% das pessoas trabalham, seja em tempo integral ou parcial. Essa informação nos leva, correntemente, a propor os cursos em momentos distintos do horário de trabalho, na tentativa de colaborar com a frequência dos estudantes às aulas, sem haver choques com suas atividades laborais.

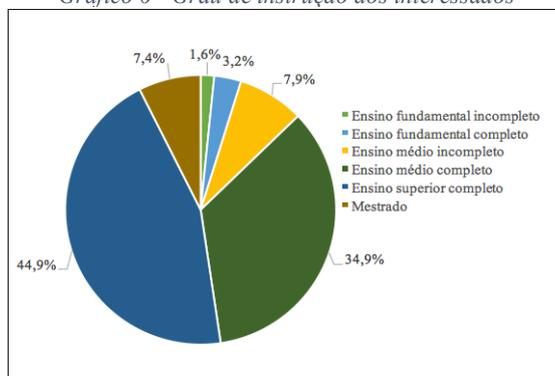
Gráfico 5 - Estado de moradia dos interessados



Fonte: elaborado pela autora conforme formulário inicial do curso

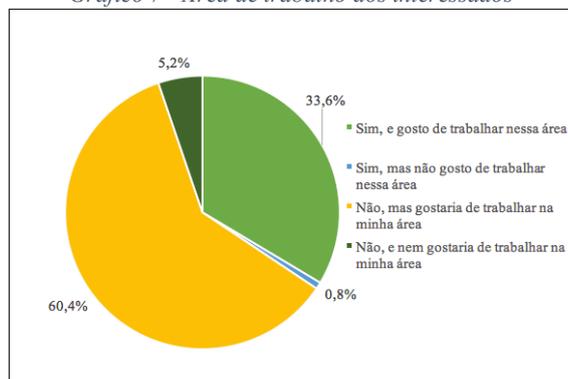
O gráfico sobre a moradia dos interessados nos mostra que maioria dos que já estão vivendo no Brasil mora nos estados Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Podemos ver que apenas esses 4 estados juntos contemplam a moradia de mais de 50% dos estudantes. Contudo, como esse resultado é apenas uma amostra correspondente ao semestre de 2022.2, essa informação pode mudar a cada semestre em que novos cursos são lançados.

Gráfico 6 - Grau de instrução dos interessados



Fonte: elaborado pela autora conforme formulário inicial do curso

Gráfico 7 - Área de trabalho dos interessados

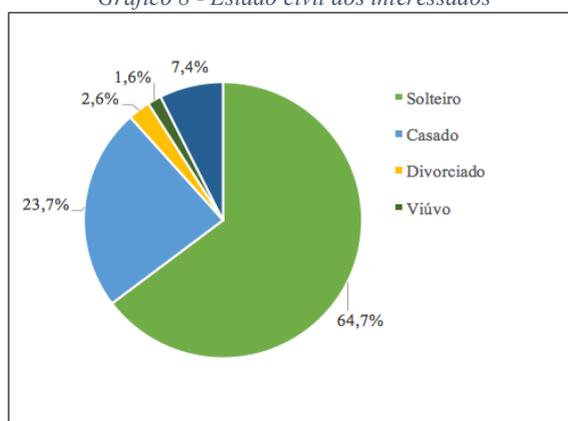


Fonte: elaborado pela autora conforme formulário inicial do curso

O primeiro gráfico acima nos mostra que a maior parte dos interessados finalizou o ensino superior (44,9%); outra grande parte completou seus estudos no ensino médio (34,9%). Também, no segundo gráfico, quando questionados se trabalham na mesma área em que se formaram, podemos ver que 60,4% dos interessados não trabalham na área em que se formaram, apesar de terem interesse em se manter nessa área de atuação.

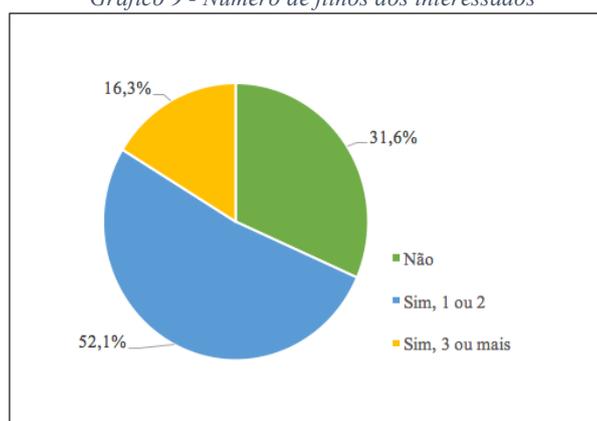
Além disso, quando interrogamos sobre a profissão que os interessados exercem atualmente, as ocupações mais apontadas foram: engenheiro (8,4%), administrador (5,3%), comerciante (5,8%), ajudante de cozinha (4,7%), docente (4,2%), estudante (3,7%), dona de casa (3,7%), assistente geral (3,7%).

Gráfico 8 - Estado civil dos interessados



Fonte: elaborado pela autora conforme formulário inicial do curso

Gráfico 9 - Número de filhos dos interessados

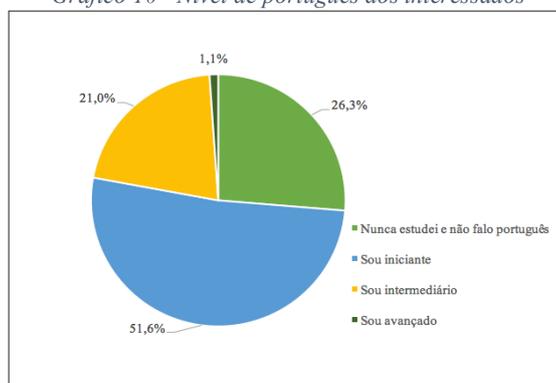


Fonte: elaborado pela autora conforme formulário inicial do curso

Conforme o gráfico, quando questionados sobre seu estado civil, a maioria dos interessados informou ser solteiro. Já no gráfico à direita, notamos que 52,1% deles têm um

ou 2 filhos, e 16,3% têm três ou mais. Além disso, segundo estatísticas elaboradas a partir do conjunto das informações relatadas no formulário sobre este tema, dentro do grupo de estudantes solteiros, 57% deles têm filhos, seja um ou mais. E, na totalidade das pessoas que responderam ter filhos no formulário, 20% não vivem com eles.

Gráfico 10 - Nível de português dos interessados



Fonte: elaborado pela autora conforme formulário inicial do curso

Sobre o relato pessoal de nível de português, a maior parte dos interessados diz ser iniciante. É importante ressaltar que essa é apenas uma avaliação individual de cada estudante sobre suas próprias habilidades linguísticas. No entanto, não tivemos possibilidade de constatar o nível de cada estudante antes de darmos início aos cursos, nem mesmo de separá-los em grupos conforme a própria auto-avaliação. Desse modo, nos grupos de migrantes que frequentam os cursos oferecidos pelo Instituto, é possível reconhecer níveis variados de proficiência em língua portuguesa.

#### 2.4.2. Perfil dos cursos e geração de dados

Em sequência, estabelecemos os planejamentos dos cursos, que contam com a participação de professoras em formação, responsáveis por ministrar as aulas. Até o momento, têm sido ofertadas geralmente 2 ou 3 turmas por semestre, com uma média de 30 estudantes matriculados no início do curso, com duração aproximada de 20 ou 35 horas-aula online síncronas por semestre, em cada turma, conforme as exigências da UnB. Inicialmente, apenas uma colaboradora era responsável por cada grupo; nos cursos mais atuais, no entanto, duas colaboradoras em conjunto ministram aulas para um grupo.

Ao iniciar o curso, o objetivo do primeiro encontro é basicamente possibilitar que as professoras conheçam um pouco mais o perfil dos estudantes, dentre outras

características que considerem relevantes para o princípio do curso e para a produção dos materiais didáticos. Ao longo do semestre, as docentes participam de reuniões com a coordenação do instituto de línguas e com a coordenação da disciplina de estágio na universidade, para orientação e acompanhamento do que tem sido feito nas aulas. Juntamente com a coordenação do instituto, também se reúnem semanalmente para esclarecer dúvidas, auxiliar no desenvolvimento do curso, dar feedbacks sobre as aulas ministradas, dar suporte na criação do material didático. A seguir, apresentamos quadro com os cursos que são as fontes a partir das quais geramos os principais dados desta pesquisa:

*Quadro 1 - Resumo das informações dos cursos ministrados*

	Semestre da UnB	Período letivo	Número de docentes	Grupo de discentes	Carga horária
<b>Grupo 1</b>	2021.2	17 de janeiro de 2021 a 5 de maio de 2021	2 professoras	1 grupo	Aproximadamente 20 horas-aula
<b>Grupo 2</b>	2021.2	17 de janeiro de 2021 a 5 de maio de 2021	2 professoras	1 grupo	Aproximadamente 20 horas-aula
<b>Grupo 3</b>	2022.2	25 de outubro de 2022 a 18 de fevereiro de 2023	2 professoras	1 grupo	Aproximadamente 35 horas-aula

Fonte: elaborado pela autora

Essa pesquisa, como podemos ver no quadro acima, é desenvolvida com geração de dados em dois momentos distintos: (1) durante o semestre 2021.2, de 17 de janeiro de 2021 a 5 de maio de 2021, com 2 grupos de 2 professoras cada, em 2 grupos de estudantes, contemplando aproximadamente 20 horas de aulas cada grupo; (2) durante o semestre 2022.2, de 25 de outubro de 2022 a 18 de fevereiro de 2023, com a participação de 2 professoras, em 1 grupo de estudantes, contemplando aproximadamente 35 horas de aulas.

No quadro abaixo, elencamos as aulas realizadas, as datas e os principais assuntos dos três cursos ministrados em diferentes momentos pelas participantes desta pesquisa. Essas temáticas foram escolhidas pelas próprias docentes, conforme o que julgavam importante estudar no momento do curso.

Figura 4 - Aulas, datas e temas – GRUPO 1



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 5 - Aulas, datas e temas - GRUPO 2

01	Apresentação pessoal, saudações, verbo ser, estado civil 10_03_2022	08	Curriculo, entrevista de emprego, vestimenta, verbos no pretérito perfeito 05_04_2022
02	Membros da família, números, horas, dias da semana, meses do ano, verbo estar 15_03_2022	09	Regiões do Brasil, música, dança, culinária, festividades 07_04_2022
03	Estudar idiomas, pronomes interrogativos, formas de tratamento 17_03_2022	10	Regiões do Brasil, Brasília: berço do rock, pretérito imperfeito do indicativo 12_04_2022
04	Documento de identidade, características físicas e pessoais 22_03_2022	11	Pandemia Covid-19, verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo 14_04_2022
05	O Brasil e os estereótipos, expressões idiomáticas 24_03_2022	12	Fake News: consequências e como combater, redes sociais 19_04_2022
06	SUS: acesso, ficha médica, verbos no presente simples do indicativo 29_03_2022	13	O que é meme?, falsos cognatos 26_04_2022
07	Direito do trabalhador, preposições 31_03_2022		Encontro de capacitação e orientação 01_04_2022

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 6 - Aulas, datas e temas - GRUPO 3

01	Apresentação pessoal das professoras e dos estudantes 01_12_2022	10	Ano Novo, membros da família, relação e composição familiar 03_01_2023
02	Profissões e tipos de trabalho 06_12_2022	11	Adjetivos, artigos e pronomes possessivos 05_01_2023
03	Dias da semana, profissões e currículo 08_12_2022	12	Saudações, despedidas, expressões de polidez, meses do ano e verbos ser e estar 10_01_2023
04	Números cardinais e ordinais e entrevista de emprego 13_12_2022	13	Vestimentas e passado perfeito 12_01_2023
05	Entrevista de emprego e meios de transporte 15_12_2022	14	Animais e passado perfeito 14_01_2023
06	Transporte público e assédio 20_12_2022	15	Novelas, música, literatura e compras no mercado 19_01_2023
07	Hábitos e comidas de Natal 22_12_2022	16	Refeições e produtos brasileiros 24_01_2023
08	Hábitos alimentares, rotina e hobbies 27_12_2022	17	Expressões para compras no mercado e ingredientes brasileiros 26_01_2023
09	Hábitos e rituais religiosos 29_12_2022		

Fonte: Elaborada pela autora

Além das aulas ministradas no programa, resumidas nos quadros acima, as reuniões entre as docentes e a coordenação da escola, a apresentação dos materiais elaborados ou escolhidos pelas professoras e as aulas do Estágio Supervisionado 2 do curso de PBSL da UnB também foram objeto de análise para gerar os dados desta pesquisa. Logo, a partir dessas observações, foram transcritos trechos que julgamos interessantes para basear nossa discussão. Para apresentá-los no capítulo da análise, usaremos a letra P de professora e os números de um a seis para diferenciar cada participante da pesquisa, da seguinte forma: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

### 2.4.3. Perfil das docentes em formação

É importante esclarecer que nenhuma professora teve acesso ao formulário inicial aqui disponível. Portanto, antes de iniciarem os cursos, ou mesmo durante as aulas, não souberam as respostas de seus estudantes ao formulário inicial de inscrição. Não compartilhamos esse material justamente porque acreditamos que seria importante para a pesquisa conhecer as representações docentes antes mesmo do início dos cursos, sem que as participantes recebessem estatísticas sobre o perfil dos estudantes.

Para manter o anonimato, utilizamos as seguintes designações para cada uma das professoras, em que P representa professora e os números de um a seis representam cada uma das participantes - P1, P2, P3, P4, P5 e P6 -, cujos perfis são descritos no quadro a seguir.

*Quadro 2 - Perfil das participantes da pesquisa*

Professora	Formação acadêmica	Faixa etária	Familiaridade com espanhol
P1	Todas as participantes desta pesquisa estavam matriculadas nos anos finais da licenciatura em Letras-PBSL	Todas as participantes desta pesquisa tinham entre 20 e 26 anos de idade no momento das observações das aulas	Cursou espanhol num centro de línguas durante um ano e meio, tendo nível intermediário da língua
P2			Não relata ter cursado espanhol
P3			Não relata ter cursado espanhol
P4			Relata que compreende bem quando estudantes falam espanhol
P5			Relata que não fala, mas compreende porque vê filmes em espanhol
P6			Relata que não tem muita familiaridade e achou o curso difícil e desafiador

Fonte: elaborado pela autora

As participantes decidiram fazer parte do projeto devido à necessidade de cumprir as horas da disciplina de Estágio Supervisionado II no último ano da licenciatura em Letras PBSL. Dentre outras opções, escolheram este curso por motivos de afinidade ou compatibilidade de horário definido para as aulas. Não necessariamente possuíam experiência prévia com ensino de português para migrantes.

## CAPÍTULO 3

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a revisão de pesquisas e discussões sobre identidade, representações, e formação docente, que são os três principais pilares teóricos deste trabalho, buscando a contribuição da literatura para apoiar a análise dos dados aqui gerados. Já de início, registramos palavras de Flick (2009, p. 62) sobre a prática das pesquisas qualitativas que foram cruciais para a condução deste estudo e a apresentação dos resultados:

Diferente de um estudo quantitativo, o pesquisador não usa a literatura existente sobre seu tema com o objetivo de formular hipóteses a partir dessas leituras, para, então, basicamente testá-las. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os insights e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos. Ou o pesquisador utiliza-o para compreender as diferenças em seu estudo antes e depois do processo inicial de descoberta.

Este capítulo é formado por três seções, a saber: identidade na migração, representações e representações docentes e fluxos migratórios, professores de português para migrantes – formação e prática docente.

#### 3.1 Identidade na migração

Representação, segundo estudiosos do tema (Silva, 2000 e outros), está intimamente ligada à afirmação de identidade. Assim, pareceu-nos necessário abordá-la nesta pesquisa. Para tanto, partimos das discussões de pensadores desse tema, os quais são apresentados na sequência.

Primeiro, Hall (2006, p.8-13) distingue três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. A primeira remete a um sujeito baseado na ideia da “pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”, vista como um “núcleo interior, que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce e com ele se desenvolve, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo ao longo de sua existência”. Para Hall, essa seria

uma noção individualista de identidade. A segunda já passou a refletir a “crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente”, mas, sim, formado a partir da interação com outros indivíduos. A terceira trata a identidade não como “fixa, essencial ou permanente”, mas como um fenômeno produzido pelo processo pós-moderno, “definido historicamente, e não biologicamente”. As pessoas assumem “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. Os seres humanos tem identidades contraditórias sendo empurradas em diversas direções, deslocando continuamente a identificação. Portanto, a identidade fixa, unificada, coerente, completa não seria real. Hall sustenta ainda que a globalização<sup>10</sup> deve ser observada sob uma ótica ainda mais profunda. As sociedades modernas a que se refere estão em mudança constante, rápida e permanente, e, principalmente, mantêm uma forma altamente reflexiva de vida e das práticas sociais. Na “sociedade tardia” existem processos de rupturas e fragmentações que a deslocam e a descentralizam em razão dos processos de globalização. São caracterizadas pela “diferença”, e são “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” (Hall, 2006, p.17). Assim, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (Hall, 2006, p.48), já que “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos” por meio de um sistema de representações culturais (Hall, 2006, p.49). As culturas nacionais são, assim, “compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações”, sendo, portanto, um “discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (Hall, 2006, p.50).

Segundo, Woodward (2014, p.9) adiciona reflexões sobre o conceito, sustentando que a identidade é relacional. Isso significa dizer que depende de algo de fora, uma outra identidade, para existir. A identidade é, portanto, “marcada pela diferença”, e algumas diferenças são vistas como mais relevantes que outras, em lugares e momentos específicos. A afirmação dessa diferença envolve negar as similaridades entre os grupos de estranhos que a autora chama de “outros”, e nós também chamaremos. Logo, a “diferença é sustentada pela exclusão” (p.9). A construção da identidade “ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. A

---

<sup>10</sup> O autor compreende globalização como “àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (Hall, 2006, p.67).

diferença, por fim, é marcada por um sistema classificatório que é capaz de dividir uma população em pelo menos dois grupos opostos: nós / eles, eu / outro (p.40).

Terceiro, Silva (2014) acrescenta que identidade e diferença não são simplesmente elementos da natureza que existem no mundo e estão à espera de serem reveladas ou descobertas. São resultados de atos de criação linguística fabricados no contexto de relações culturais e sociais, e não pode ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva. Por essa razão é marcada também pela indeterminação e pela instabilidade, visto que somos governados pela estrutura da linguagem que não é segura, é uma estrutura que balança. O processo de significação é indeterminado, incerto e vacilante. Como exemplo, a identidade brasileira pode ser definida como “o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais” (Silva, 2014, p.77). Conforme aponta de forma perspicaz Silva (2014, p. 81-82),

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais")

Essa separação entre o “nós” e o “eles” indica posições extremamente marcadas por relações de poder. Dividir e classificar dessa forma significa hierarquizar, atribuindo diferentes valores aos grupos assim classificados. Nessa divisão binária, um dos lados é privilegiado, enquanto o outro recebe uma carga negativa. Logo, “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (Silva, 2014, p.83). Estabelecer uma identidade como parâmetro e atribuir a ela todas as características positivas em relação às outras é um processo tão sutil, que ela passa a nem ser vista como uma identidade, e, sim, tida como natural, normal, desejável. Assim, as outras identidades são as marcadas como tais. No caso mais relevante para este trabalho, na tentativa de estabelecimento das identidades nacionais,

é extremamente comum, por exemplo, o apelo a mitos fundadores. As identidades nacionais funcionam, em grande parte, por meio daquilo que Benedict Anderson chamou de “comunidades imaginadas”. Na medida em que não existe nenhuma comunidade natural” em tomo da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginários que permitam “ligar” pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum sentimento” de terem qualquer coisa em comum (Silva, 2014, p. 85).

Segundo Silva (2014, p.85), a imposição de uma língua nacional é um elemento relevante no processo de criação da identidade, já que possibilita uma ligação sentimental e afetiva entre as pessoas, garantindo-lhe certa estabilidade. No entanto, os movimentos entre as fronteiras, como a migração, evidenciam a instabilidade dessas identidades, de modo que questionam as operações que as fixam. Assim como Woodward (2014), Silva (2014, p.91) também destaca que a identidade é um significado atribuído cultural e socialmente, por meio de sistemas de representações; assim, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. Aqui está a centralidade que a representação assume na teorização sobre o tema, dando suporte a esse conceito, mais uma vez, nos fazendo lembrar a importância de desenvolver a capacidade crítica e questionar os sistemas dominantes em nossas sociedades. Dessa forma, o senso crítico nos ajudará a ver a identidade e a diferença como uma questão que envolve relações de poder, e não de consenso.

Cabem, por fim, algumas palavras de Anderson (2008, p. 32) sobre o conceito de nação: “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana”. Para o autor, a nação “é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (Anderson, 2008, p. 32). Com essas palavras, queremos dizer que o discurso das docentes, assim como o de qualquer outro brasileiro, sobre o que é ser brasileiro e o que é Brasil é uma ideia historicamente construída e compartilhada pelas pessoas que, digamos, alegadamente formam a nação brasileira.

### **3.2 Representação**

Como já mencionado na seção acima, identidade e representação são conceitos que se entrelaçam, e são examinados por diversas áreas do saber. Neste trabalho, adotamos

o conceito de representação discutido a seguir, a partir das teorias de autores que considero fundamentais para a compreensão desse tema.

Hall (2016) concebe representações em sua abordagem construtivista como “uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (Hall, 2016, p.31). Esse processo utiliza a linguagem para expressar algo sobre o mundo, produzindo sentido por meio dela, com utilização de signos para que possamos nos comunicar com os outros. Hall (2016, p.54) descreve o funcionamento desse processo da seguinte forma:

depende de dois distintos – porém relacionados – sistemas de representação. Primeiro, os conceitos que são formados na mente funcionam como um sistema de representação que classifica e organiza o mundo em categorias inteligíveis. Se nós temos um conceito para alguma coisa, nós podemos dizer que sabemos seu “sentido”. Não podemos, contudo, comunicar esse sentido sem um segundo sistema de representação – a linguagem, que consiste em signos organizados em várias relações. Os signos, por sua vez, só podem transportar sentidos se possuímos códigos que nos permitam traduzir nossos conceitos em linguagem – e vice-versa. Esses códigos, que são cruciais para o sentido e a representação, não existem na natureza, mas são resultado de convenções sociais. Eles formam uma parte crucial da nossa cultura – nossos “mapas de sentido” compartilhados – que aprendemos e, inconscientemente, internalizamos quando dela nos tornamos membros.

O processo assim descrito aponta que a produção de sentido depende da prática da interpretação, determinada por convenções sociais que são estabelecidas em espaço e tempo específicos, portanto não estáticos. O conceito de representação como produção de significado por meio da linguagem tem como premissa que as “coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não possuem, neles mesmos, nenhum sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, dentro das culturas humanas – que fazemos as coisas terem sentido, que lhes damos significados” (Hall, 2016, p. 108). E os sentidos são mutáveis dentro de culturas ou do tempo.

Woodward (2014, p.17) aponta que representações são “as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Através desses significados damos sentido às nossas experiências e ao que somos. E o que somos e o que podemos nos tornar somente se torna possível em razão desses sistemas de símbolos. Esclarece, ainda, que:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que

eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e partir dos quais podem falar. (Woodward, 2014, p.17-18)

Para a autora, as práticas de significação produzem significados e envolvem relações de poder, por exemplo para definir quem é incluído ou excluído em nossas sociedades.

No mesmo sentido, Thompson (2002) sustenta que as representações têm o poder de engrandecer a capacidade de ação de alguns grupos, e de minimizar a de outros, o que pode fomentar relações embasadas em discriminação e silenciamento de certos grupos sociais. Essas visões influenciam, portanto, as ações docentes. Assim, a forma com que o professor representa o grupo de estudantes vai determinar as relações sociais, as práticas docentes e a interação entre eles. Isso se vincula a questões de poder e definição de conceitos, já que é possível ocorrer a imposição de suas próprias definições (Silva, 2006) aos demais sujeitos participantes do contexto de ensino. A maneira como nos situamos em relação aos outros está construída a partir de uma perspectiva etnocêntrica. As representações com as quais operamos estão imersas em estereótipos, por isso, é importante que educadores reflitam sobre: quem incluímos na definição de "nós"? Quem são os "outros?" E como podemos definir cada um desses grupos? Incluímos o "nós" dentro do grupo social que apresenta características culturais e sociais similares, enquanto os "outros" são aqueles que se diferem da maneira como se situar no mundo.

No âmbito da educação, Candau (2008) defende que, em nossa sociedade, existe uma dinâmica de separação social e cultural que segrega os diferentes grupos sociais em espaços diferenciados, em que apenas os considerados iguais têm acesso. Dessa forma, criamos distâncias físicas, simbólicas e afetivas entre pessoas e grupos sociais. O educador tem papel desafiador de promover situações que busquem o reconhecimento das diferenças, mediando a construção de relações interculturais, colocando-se no lugar sociocultural do outro, promovendo processos não estereotipados de interação com "os outros" (Candau, 2008).

### **3.2.1 Representação, mídia e migração**

Apresentaremos a seguir alguns trabalhos que investigam a influência de discursos reproduzidos pelas mídias em relação à migração e os impactos que esses discursos

geram no mundo, além do poder que as representações midiáticas têm nas políticas brasileiras.

Um estudo sobre refugiados sírios apontou que nos países aos quais esses migrantes chegam são veiculados “conceitos e imagens estereotipadas de refugiados e migrantes vulneráveis, de modo a desumanizá-los, impactando a opinião pública (Esses; Medianu; Lawson, 2013)”. Afirmou, também, que “políticos e autoridades públicas adotam discursos similares, nos quais enfatizam as questões de segurança em detrimento às humanitárias, o que reforça, neste contexto, a percepção do refúgio de forma negativa” (Rodrigues *et al.*, 2018, p. 310). Segundo resultados da pesquisa, o governo começa a adotar políticas mais rígidas de migração, embasadas na opinião pública.

A pesquisadora Denise Cogo é referência na área de estudos sobre mídia e migrações internacionais. O estudo que realizou em parceria com outros pesquisadores com Terezinha Silva sobre alteridade e cidadania da imigração haitiana na mídia brasileira, por exemplo, se dedicou a analisar o tratamento midiático dado a esse grupo, nos quatro primeiros anos da diáspora haitiana no Brasil, de 2011 a 2014. O estudo de Cogo e Silva (2016) revelou que, inicialmente, a mídia descrevia a imigração haitiana como “fuga” do Haiti; depois, como “invasão” ao Brasil. Cogo e Silva (2016) deparou-se com narrativas midiáticas descrevendo a imigração como “um fluxo migratório inédito”, “consequências da tragédia” (referência ao terremoto ocorrido em 2010 no país), “chegada de haitianos em fuga” que “surpreende o governo brasileiro”, “grande parte deles ilegalmente” (Cogo, Silva, 2016, p.213), “vítima da miséria”, “a pobreza ronda a vida”, “terremoto, pobreza, epidemia de cólera, fome e violência” (Cogo, Silva, 2016, p. 214). A pesquisadora considera que a mídia contribuiu, em grande parte, para a associação da condição de imigrantes haitianos à ilegalidade, causando pânico frente a sua presença no Brasil. Essas representações mobilizaram embates abrangendo “sociedade civil, governos, acadêmicos, ativistas dos direitos humanos e as próprias organizações midiáticas envolvendo diferentes posicionamentos no marco das políticas específicas orientadas à mobilidade humana.” (Cogo, Silva, 2016, p. 220).

Outro trabalho sobre a migração haitiana, desta vez no telejornalismo paranaense, apontou que “as narrativas veiculadas pela mídia são marcadas pela presença de associações criminalizadoras, ligando os migrantes a características negativas” (Javorski, 2018, p. 857). Lembrando que “tais quadros, porém, não são construções individuais e sim

socioculturais”, que “os indivíduos mantêm, transformam, atualizam, em suas interações e relações sociais” (França, Silva e Vaz, 2014, p. 83).

Já no campo das migrações, Brignol *et al.* (2020) argumentam que alguns migrantes são comumente representados como deslocados, forçados a migrar e incansáveis trabalhadores, vivendo em um ambiente eternamente provisório. Consequentemente, a discriminação com o migrante e a compreensão de diferença étnica e nacional demonstram ser “construções discursivas, narrativas jornalísticas, sócio-históricas, culturais, repletas de significados flutuantes argumentos políticos, não autônomos ou estáticos, mas móveis, que, em última instância, acarretam privilégios ou exclusões sociais” (Brignol *et al.*, 2020, p. 204-205).

Ainda conforme os autores, a profunda influência dos discursos reproduzidos pelas mídias hegemônicas sobre a migração como uma questão geradora de conflitos impacta todo o mundo, inclusive instituições acadêmicas e educacionais. Os programas que acolhem migrantes no Brasil, como universidades, programa de interiorização dos migrantes, iniciativas isoladas, descrevem a migração como uma possibilidade de novos caminhos, já que muitas vezes a situação do migrante é representada como precária (Brignol *et al.*, 2020, p. 196-198).

Um exemplo emblemático do enorme poder da representação nas decisões políticas é um estudo de caso sobre a migração haitiana em Tabatinga (Amazonas) realizado por Veran, Noal, Fainstat (2014) e retomado por Ventura (2018, p. 26). Segundo esse estudo,

a saúde foi sem dúvida o principal cristalizador do medo que os migrantes haitianos inspiraram na população local, alimentado pela representação, promovida principalmente por vereadores e pela mídia local, de que uma migração incontrolada e perigosa traria grandes riscos sanitários [...]. Todavia, os autores constataram que tamanho alarmismo [...] contrastava com a realidade, pois a equipe da ONG Médicos sem Fronteiras que avaliou o estado geral de saúde dos migrantes considerou que este não diferia do quadro geral da população local (Veran; Noal; Fainstat, 2014).

Neste sentido, Fassin (2001 *apud* Ventura (2018) alerta que a repercussão midiática, contra o fato de não haver qualquer caso confirmado, alimentou a ideia de que migrantes eram fatores de disseminação do vírus do Ebola e, portanto, o medo dessas pessoas. “É preciso compreender que a doença não é o evento que suscita a representação estigmatizadora do estrangeiro: ao contrário, ela vem a preencher um espaço de desqualificação pré-existente” (Fassin, 2001 *apud* Ventura, 2018, p. 26). Ventura (2018, p. 26) considera que

[...] a abordagem que as mídias brasileiras fizeram da crise do Ebola não é uma exceção, e sim a regra. Os sete casos de Ebola notificados no Ocidente (quatro nos Estados Unidos e casos individuais na Espanha, na Itália e no Reino Unido), entre os quais apenas um óbito, tiveram repercussão vertiginosamente maior do que os cerca de 28 mil casos confirmados, prováveis ou suspeitos, e os cerca de 11 mil óbitos ocorridos na Guiné, na Libéria e em Serra Leoa, notificados à OMS entre 2014 e 2015.

Em outras palavras, a representação da crise do Ebola pela mídia – que só ganhou repercussão midiática quando atingiu países da Europa Central e Estados Unidos da América – determinou a “necessidade” de se empreenderem esforços nacionais e internacionais, incluindo procedimentos de segurança, tratamento e fabricação de medicamento. Está aí um exemplo de como as políticas são, em larga escala, determinadas pelo discurso, pela representação.

Além disso, o estudo questiona o motivo de se apresentarem somente os pontos negativos, demonstrando o poder da mídia em construir opiniões, reforçando os estereótipos como um dos países mais pobres do mundo. É com base em representações como essas que as políticas e as ações, inclusive as políticas linguísticas, são pensadas e planejadas.

### **3.3 Professores de português para migrantes – formação e prática docente**

Uma pergunta que nos vem à mente quando imaginamos quem são as participantes desta pesquisa é: como se dá a formação dessas docentes? Com o intuito de trazer uma breve resposta para esta questão, respaldo-me nos trabalhos sobre formação de professores de línguas.

Ortiz Alvarez (2011) aponta que a preocupação com a formação docente em nosso campo de estudos despontou com relevância após 1970, quando se começou a considerar as ponderações e escolhas dos professores. Apesar de o contexto do trabalho de Ortiz Alvarez ser pensado para a formação de professores de língua em sua concepção mais ampla, e não especificamente na esfera migratória, para começar, nos apoiaremos na descrição de qual seria o perfil profissional considerado ideal apresentado pela autora:

O perfil profissional esperado pelo mercado de trabalho envolve três aspectos: a) desempenho linguístico, especialmente no que se refere à fluência oral; b) desempenho didático-pedagógico, ou seja, capacidade de tomar decisões de caráter programático e metodológico; c) desempenho interpessoal, que envolve criatividade, dinâmica, perspicácia e paciência (Ortiz Alvarez, 2011, p. 177).

No entanto, a autora afirma que “a realidade se mostra bem diferente, uma vez que muitos dos futuros professores não se encaixam nesse perfil”, e não estão preparados diante da diversidade e complexidade contemporâneas dos seus contextos de atuação (Ortiz Alvarez, 2011, p.177), assumindo, muitas vezes, esse papel sem nenhuma formação didática. Por isso, a formação docente precisa “passar por um processo planejado e gradual que se constitua em um todo teórico e pedagógico, ligado à realidade do lugar de atuação profissional e necessariamente baseado nas necessidades do contexto social atual” (Ortiz Alvarez, 2011, p.177). Esse processo necessita, desde o início, que consideremos os contextos históricos, sociais e culturais de nossos estudantes. Mas, segundo a autora, em vez disso, as horas em sala de aula não têm sido para reflexão sobre a prática, e, sim, na maioria das vezes, são momentos para avaliar o estagiário em seu trabalho de estágio.

Diante disso, Ortiz Alvarez (2011) questiona se esse aluno-professor está efetivamente preparado e seguro para assumir seu papel em sala de aula. De fato, a formação docente precisa ser um encadeamento contínuo que demanda capacitar o professor para criar consciência da dimensão social do trabalho e ensejar tornar seu olhar crítico e reflexivo para suas próprias práticas docentes. E o papel da universidade é essencial nesse processo. Apesar disso, considerando que a formação docente não se constrói apenas por um conjunto de cursos, técnicas, disciplinas, carece que professores também desenvolvam competências para além de sua formação universitária, uma vez que é preciso acompanhar a realidade social contemporânea e saber identificar as necessidades do público-alvo (Ortiz Alvarez, 2011).

Adentrando a esfera do ensino de português para migrantes, como Ortiz Alvarez (2011), acreditamos que a formação docente de PLAc é, também, um processo teórico-crítico contínuo que tem como propósito capacitar o professor para se conscientizar sobre sua dimensão social e possibilitar o olhar crítico e reflexivo em relação à sua própria prática. Logo, é importante “preparar profissionais que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam” (Ortiz Alvares, 2011, p. 179-182). Com esse objetivo, “a capacitação de muitos professores de LE poderá ser suprida com o aprimoramento da qualidade dos cursos de formação de professores e de formação continuada”. Isso só será possível se o ambiente universitário oferecer as bases para que o professor possa ser autônomo após o momento da primeira formação.

No mesmo sentido, o trabalho de Ruano e Cursino (2019, p.46) frisou a importância de considerar a conjuntura dos nossos estudantes para refletirmos sobre os

multiletramentos na aprendizagem de migrantes, nos embasando na história e na cultura desses cidadãos e de seus respectivos países, já que as suas experiências, dentro e fora de sala de aula, podem contribuir com a incorporação de abordagens mais reflexivas. Como bem esclarecem as autoras,

quando o professor trabalha seu conteúdo pedagógico partindo dos interesses e motivações do outro, a sala de aula - e todo espaço criado além dela - se tornam um ambiente muito mais acolhedor e, portanto, mais propenso ao aprendizado da língua e de novas construções de mundo (Ruano; Cursino, 2019, p.60).

Apesar de considerar essencial explorar o papel das narrativas dos migrantes em sala de aula e considerar sua história, suas experiências e suas realidades como ponto de partida, a pesquisa aponta que “nossos currículos e programas de ensino não estão adaptados aos diferentes contextos de ensino-aprendizagem da atualidade” (Ruano, Cursino, 2019, p.46).

Outra pesquisa relevante é a de Miranda e Lopez (2019, p. 36), que apresenta a análise de questionários aplicados a professores ou ex-professores no ensino em diferentes projetos e instituições de PLAc no Brasil, e, buscou discutir a formação docente e as práticas de ensino com migrantes. Conforme apontado nesse trabalho, a formação docente tem dado mais ênfase às formas de ensinar que às reflexões e aos debates que poderiam ser capazes de proporcionar mais segurança para os professores participarem como agentes das políticas linguísticas. Em consequência, docentes apenas aplicam as políticas, em vez de participarem efetivamente dos seus planejamentos. A pesquisa assinala que (a) o ideal seria que a formação docente possibilitasse o reconhecimento de professores como agentes fundamentais na constituição dessas políticas; (b) a formação juntamente com outros participantes facilitaria o “compartilhamento de saberes trazidos de suas múltiplas práticas” e contribuiria “para uma atividade docente cada vez mais autorreflexiva, crítica e agentiva” (p.36). Em conclusão, Miranda e Lopez (2019, p.36) destacam que

uma formação de professores de PLAc firmada em uma visão de interculturalidade e educação do entorno pode contribuir para um trabalho mais respeitoso, informado e crítico desse(a) professor/professora, assim como para a configuração de cursos que procuram visibilizar as vozes e as necessidades de estudantes advindos de processos de migração forçada, e também as contribuições destes para a sociedade brasileira.

Importa destacar que não há possibilidade de formação de professores respaldada nesses sustentáculos, se não houver o investimento em políticas públicas, a

institucionalização da área de ensino nas universidades brasileiras e o estabelecimento de condições adequadas para que o processo de ensino-aprendizagem de PLAc receba mais amparo.

### **3.3.1 Globalização e formação de professores de línguas**

A reestruturação das bases do ensino de línguas poderia ser feita a partir da compreensão de três considerações propostas por Kumaravadivelu (2006). Primeiro, o cenário da Linguística Aplicada (LA) iniciou-se em momento histórico em que imperavam o estruturalismo e o modernismo. Por não abarcar, de modo geral, concepções pós-estruturalistas e pós-modernistas, o campo “continua a ignorar a proposição fundamental de que a investigação em LA deve ser intercultural, interlinguística e interdisciplinar” (Kumaravadivelu, 2006, p. 139).

Segundo, em decorrência de ter surgido nessas circunstâncias, o ensino de línguas “trata a linguagem como um sistema e opera segundo um paradigma de pesquisa positivista e prescritivo” (Kumaravadivelu, 2006, p. 139), preservando as macroestruturas e mantendo, assim, a dominação linguística e cultural. Logo, o autor propõe que “os linguistas aplicados têm de se mover para além do tratamento da linguagem como sistema e começar a tratá-la como discurso” (Kumaravadivelu, 2006, p. 140). Kumaravadivelu afirma que o discurso

designa o território conceitual inteiro no qual o conhecimento é produzido e reproduzido. Inclui não somente o que é, na verdade, pensado e articulado, mas também determina o que pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu. O discurso, nesse sentido, é um campo ou domínio dentro do qual a linguagem é usada de modos particulares. Esse campo ou domínio é produzido nas e por meio das práticas sociais, instituições e ações. Nenhum texto é inocente e todo texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos. Em outras palavras, os textos são políticos porque todas as formações discursivas são políticas. Analisar texto ou discurso significa analisar formações discursivas essencialmente políticas e ideológicas por natureza (Kumaravadivelu, 2006, p. 140).

Adotando o princípio pós-estruturalista de discurso, entende-se que as representações são moldadas pelo meio. Contudo, as pessoas comuns não deduzem claramente a ideologia e o poder que constituem os discursos dominantes. Portanto, o papel dos linguistas, sob essa ótica, é o de tornar visíveis essas formas de domínio, quando analisamos os discursos que ultrapassam as fronteiras da sala de aula para investigar as

estruturas sociais, culturais, políticas e históricas em que foram produzidos e representados e como estabelecem e sustentam relações de dominação.

Terceiro, Kumaravadivelo (2006, p. 143) destaca que a colonialidade da língua inglesa tem quatro perspectivas interconectadas. Em perspectiva acadêmica, pesquisadores ocidentais propagaram seus conhecimentos e apagaram os conhecimentos locais, com objetivo de viabilizar seus próprios interesses. A perspectiva linguística aborda os “modos pelos quais os conhecimentos e o uso de línguas diferentes do inglês não foram tematizados mais amplamente na pesquisa em LA”. A cultural “ênfatiza, de forma não problemática, a conexão entre língua inglesa e as crenças e práticas culturais ocidentais”. A econômica se relaciona ao crescimento da saúde econômica de países que falam essa língua, em razão da indústria global de ensino de inglês. Todas essas dimensões se relacionam para garantir que o inglês continue a imperar. É importante que o linguista aplicado conheça esse debate, para perceber o privilégio usufruído por falantes nativos de inglês.

Por fim, as implicações teóricas e pedagógicas da globalização muito se relacionam com o ensino de línguas. A pesquisa não é um processo acadêmico inocente, está sempre vinculado a condições políticas e sociais, e o linguista aplicado necessita sobrepujar abordagens positivistas.

## CAPÍTULO 4

### 4. ANÁLISE DE DADOS

Mencionamos ao longo dos capítulos anteriores que as representações são embasadas por diversos fatores históricos, sociais, culturais, como a escola, a família, a igreja, a mídia, a formação profissional, as relações pessoais, entre outros. Contudo, como as participantes desta pesquisa são professoras em formação, priorizamos tratar de duas fontes relevantes que se relacionam com as representações docentes, já que são associadas ao momento de desenvolvimento profissional: (1) a formação de professores de português e (2) a mídia.

Neste capítulo de análise de dados, além de discutirmos o papel da formação de professores e da mídia como sustentáculo das possíveis origens das representações docentes, apresentaremos a análise de trechos das gravações das aulas ministradas pelas participantes da pesquisa, que foram divididos em categorias criadas em conformidade com o que percebemos que se repetia reiteradamente durante a observação das aulas. Em sequência, teceremos comentários no sentido de buscar interpretar tais trechos, e concatená-los às categorias estabelecidas.

Para tanto, apresentamos, a seguir, as análises (a) da formação e da prática docentes na licenciatura em PBSL na UnB; (b) das representações construídas pelas mídias hegemônica e alternativa sobre a migração venezuelana; (c) das representações com as quais as professoras operam em suas práticas docentes acerca da migração venezuelana, do povo venezuelano, da escolha dos temas a serem ensinados, das identidades brasileiras.

#### **4.1. Professores de português para migrantes – formação e prática docente no curso de PBSL na Universidade de Brasília**

Um fator que influencia ativamente as representações docentes é a formação profissional inicial. Considerando o papel relevante das universidades nas políticas linguísticas e na busca pela consolidação do ensino, é necessário que professores e pesquisadores sejam bem formados, capazes de atuar em diversos contextos do ensino de PLE. No Brasil, a formação e as práticas de professores de PLE são marcadas por

especificidades regionais de cada contexto político, cultural, educacional nos ambientes e nas instituições em que os cursos são desenvolvidos.

Como já mencionado anteriormente, há quatro licenciaturas para formação docente em PLE institucionalizadas no Brasil – Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade da Integração Latino-Americana (Unila) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – além de programas de formação inicial e continuada, com foco na perspectiva de português para migrantes. A discussão, contudo, não pretende esgotar o tema sobre as iniciativas de formação existentes no Brasil; o foco deste tópico é discutir as principais ações de formação docente de PLE na UnB, para que possamos conhecer melhor que modelo de formação receberam os participantes desta pesquisa.

Registramos que os currículos de alguns dos cursos podem ter sido reformulados recentemente com base em novas diretrizes da instituição. Mas, considerando que as docentes participantes desta pesquisa estavam cursando os estágios supervisionados na vigência do currículo anterior, manteremos a análise das disciplinas que estavam, de fato, vigentes no período relevante para este trabalho. Na próxima seção, examinaremos a formação docente para ensino de português a migrantes na Universidade em que as participantes desta pesquisa realizam seus estudos.

#### **4.1.1. Panorama das ações de formação docente em Letras PBSL na UnB**

No intuito de conhecer melhor o perfil e a formação acadêmica das participantes desta pesquisa até o momento dos Estágios Supervisionados Obrigatórios, quando chegam à escola de línguas onde os dados desta pesquisa foram gerados, apresentamos, nesta seção, o panorama das ações de formação docente na UnB, as quais as professoras puderam ter acesso durante os anos na licenciatura em Letras – PBSL.

Segundo Niederauer *et al.* (2020, p. 22), a licenciatura da UnB é pioneira, datada de 1997. Conforme perfil no website do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade, o curso “se circunscreve em um contexto de políticas linguísticas” e vê uma oportunidade de mercado de trabalho amplo, habilitando professores a:

atuarem em comunidades que não têm o português como língua materna, tendo em vista, especialmente, que, na atualidade, o português é língua de

dois grandes mercados mundiais – a União Europeia e o Mercosul, e língua oficial de todos os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). O egresso do Curso de PBSL poderá ocupar espaços em mercados brasileiros ou estrangeiros que requeiram o conhecimento da língua portuguesa, por motivos sociais, políticos e econômicos.<sup>11</sup>

O foco inicial dessa licenciatura foi suprir uma demanda por professores que fossem “capazes de ensinar português como segunda língua considerando as questões políticas, de identidade e de representações entre as diferentes línguas que compõem o cenário linguístico nacional”. Seria necessário pensar em cursos que discutissem “fundamentos que vão além de teorias linguísticas e abordagens de ensino de línguas”. Para tanto, a “grade curricular é constituída por blocos de disciplinas que contemplam diferentes conhecimentos” (Niederauer *et al.*, 2020, p. 22). Passamos a uma breve análise da grade curricular do curso, exposta a seguir:

Quadro 3 - Grade curricular do curso de Letras - PBSL na UnB

ÁREAS	DISCIPLINAS
CONHECIMENTOS DE LINGUÍSTICA APLICADA FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO DO DOCENTE DE LÍNGUA(S):	Fundamentos de aquisição de primeira e segunda língua; Linguística aplicada ao ensino de PSL
DISCIPLINAS TEÓRICO-PRÁTICAS E DE NATUREZA CONTRASTIVA:	Fonética e fonologia comparadas de línguas modernas; Lexicologia, semântica e pragmática contrastivas; Morfossintaxe contrastiva de línguas modernas
DISCIPLINAS QUE CONTEMPLAM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE LINGUAGEM:	História da língua portuguesa e ensino de PBSL; Organização da educação brasileira; Política do idioma
DISCIPLINAS QUE RESPONDEM PELA FORMAÇÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:	Abordagens, métodos e técnicas do ensino de português como L2; Didática Fundamental; Estágio Supervisionado 1 em PBSL; Estágio Supervisionado 2 em PBSL; Fundamentos de desenvolvimento e aprendizagem; Introdução a multimeios; Laboratório: estratégias de uso da gramática; Laboratório: resolução de problemas de leitura e de redação; Projeto de curso: elaboração de multimeios; Psicologia da educação
DISCIPLINAS QUE AMPLIAM OS CONHECIMENTOS DE LÍNGUAS:	Estudo das gramáticas do português contemporâneo; Fonética e fonologia do português; Lexicografia e estratégias de uso de dicionários; Morfossintaxe da língua portuguesa; Sintaxe do português; Variação linguística no Brasil
DISCIPLINAS QUE AMPLIAM OS CONHECIMENTOS SOCIOCULTURAIS DO BRASIL:	Fundamentos da literatura brasileira contemporânea; Panorama da literatura brasileira; Tópicos interculturais em ensino de PSL

Fonte: Niederauer *et al.* (2020, p.27-28)

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos> . Acesso em: 02 fev. 2023.

Apesar da busca por uma formação docente que vá além de teorias linguísticas e abordagens de ensino, observamos um pequeno número de disciplinas que parecem se propor, em conformidade com suas ementas, a trazer discussões concernentes a questões políticas, de identidade e de representações, e de migração. Como exemplos de disciplinas em que pudemos perceber a abertura de um espaço para abordagem desses assuntos, temos:

(1) Tópicos interculturais em ensino de PSL:

**Aspectos interculturais** relevantes na aprendizagem de segunda língua: a noção de **referência cultural** e adequação de usos. A língua em **contexto nacional e em contexto estrangeiro**. **Atitudes linguísticas em culturas próximas e distantes**.<sup>12</sup> (destaques em negrito nossos).

(2) Política do Idioma:

**Língua, poder e cidadania**. Estudo da situação da língua portuguesa na Europa, na América do Sul, na África e no Timor Leste. As **políticas de difusão** da língua portuguesa na União Europeia e no Mercosul. O ensino da língua portuguesa nos PALOP. O estatuto do Português do Brasil nas políticas de difusão do idioma. Leis de preservação do idioma nacional e resultados no ensino. **Políticas nacionais** para o ensino do português como língua materna e como segunda língua.<sup>13</sup> (destaques em negrito nossos).

A possibilidade de desenvolver conhecimentos e oportunidades de prática no âmbito da migração e do refúgio pode se dar não só em algumas disciplinas da graduação em PBSL, mas sobretudo nos estágios obrigatórios. Nos momentos finais do curso, os alunos “têm possibilidade de escolher, entre instituições de ensino com as quais a UnB mantém convênio, aquela na qual cumprirão as atividades referentes a essas disciplinas” (Niederauer *et al.*, 2020, p. 22). Logo, abaixo podemos ver a ementa dos Estágios Supervisionados 1 e 2:

(1) Estágio Supervisionado 1 em PBSL:

Observação das práticas de ensino de português como segunda língua. Diagnóstico. Competências e habilidades. Objetivos e materiais didáticos. Atividades de ensino e de aprendizagem. Planejamento de curso. Avaliação<sup>14</sup>

(2) Estágio Supervisionado 2 em PBSL:

a definir<sup>15</sup> (a disciplina não tem uma ementa definida)

<sup>12</sup> Ementa disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/componentes/resumo.jsf> Acesso em: 29 mar. 2023.

<sup>13</sup> Ementa disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/componentes/resumo.jsf> Acesso em: 29 mar. 2023.

<sup>14</sup> Ementa disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/componentes/resumo.jsf> Acesso em: 15 mar. 2023.

<sup>15</sup> Ementa disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

As possíveis instituições em que licenciandos em PBSL podem cumprir os estágios são várias, como a própria UnB, em disciplinas ofertadas pelo Instituto de Letras a estudantes estrangeiros ou indígenas. Assim, podem exercer a prática docente em contextos acadêmicos, em ensino de português para estrangeiros, nos Programas de Estudante Convênio de Graduação e de Pós-Graduação (PEC-G e PEC-PG) ou em preparatórios para o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Também podem cumprir atividades de regência em turmas para alunos indígenas da UnB, ministrada por professores do PBSL, bem como em outros projetos e ações de apoio à formação docente, inclusive em escolas privadas de ensino de português para migrantes.

No entanto, ações voltadas a demandas urgentes e atuais de ensino de português para migrantes ainda são recentes, como o projeto *Imigrantes e refugiados no Distrito Federal: a interdisciplinaridade para o acolhimento e inserção na cultura brasileira* implementado por meio de oficinas temáticas de língua portuguesa, com foco em oralidade e contextos reais de uso da língua. Outros projetos como o *Ensino e pesquisa a refugiados: o projeto Samambaia – DF* e o *ProAcolher* também contribuem, por meio do ensino de português em contexto de migração, para a integração de migrantes que vivem no DF.

Para conhecer uma dessas ações mais de perto, buscamos informações sobre o último projeto mencionado acima, e encontramos as disponíveis no próprio *website* do ProAcolher – Português como Língua de Acolhimento<sup>16</sup>. Primeiro, o projeto entende o português Língua de Acolhimento como:

a prática de ensinar e de aprender no recente contexto de imigração no Brasil. São ações que reconheçam sentimentos de rejeição do aluno, que não escolheu essa nova língua. Diante disso, **é necessário fazer uma constante revisão sobre o papel e a formação do professor que atua nesse meio**. Os objetivos são norteados para amenizar o conflito inicial entre estudante e idioma, e promover ações para que essa aprendizagem seja compreendida como elemento mediador entre quem chega e quem recebe. Acolher é, portanto, não apenas verbo transitivo, mas uma ação multidirecional, tanto para quem aprende, como para quem ensina (*website* PROACOLHER – Português como Língua de Acolhimento, Quem Somos) (grifos nossos).

No subitem *Sobre Nós*, em seu *website*, podemos ver que o ProAcolher é “um grupo sem fins lucrativos, vinculado à Universidade de Brasília (UnB), que oferece aulas de português a imigrantes e refugiados”. As aulas são gratuitas, desde 2013, e o projeto já

---

<sup>16</sup> Link para *website* em: <https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher/lingua-de-acolhimento> Acesso em: 8 set. 2023.

atendeu “a cerca de 2 mil alunos de 23 países”. Vemos, ainda, que “funciona inteiramente com a ajuda de pessoas dispostas e que acreditam e incentivam a causa”, dependendo do apoio de “voluntários, e nos seis anos de trabalho, já teve ajuda de cerca de 200 colaboradores”<sup>17</sup>.

No subitem *Como Ajudar*, o projeto reforça que, para continuar funcionando, precisa da ajuda de voluntários, e incentiva docentes a participarem. Em *Seja Voluntário*, há um vídeo em que duas colaboradoras falam de suas experiências no ProAcolher, respondendo a algumas perguntas da entrevistadora, como “O que mudou para você nesse tempo como voluntária?”, “Teve algum momento marcante na sua trajetória como professora?”, “O que mudou na sua vida participar do ProAcolher?”<sup>18</sup>. Uma delas responde à última pergunta da seguinte forma:

Às vezes a gente acha que, para ajudar o próximo, a gente precisa ir para a África, ou, enfim, para um país onde as pessoas passam por guerra. Mas esse projeto me permitiu ter contato com essas pessoas, e ajudá-los realmente com o ensino de português, porque, para eles, é questão de sobrevivência (Voluntária do projeto ProAcolher).

Na entrevista mencionada acima, as colaboradoras entrevistadas são docentes em formação na Licenciatura em Letras-Francês e Respectiva Literatura pela UnB. Portanto, apesar de o ProAcolher considerar relevante a revisão sobre a formação do professor que atua nesse meio, ainda parece contar com o típico voluntariado de docentes em formação de diversas áreas para dar vida ao projeto. Nesse contexto, desde o conceito de acolhimento, até as representações docentes, podemos notar a ideia do migrante que precisa eternamente do assistencialismo, apelando para a necessidade do voluntariado como a salvação, e situando o migrante na posição de outro.

Além desse projeto, segundo Niederauer *et al.* (2020, p. 22), em escolas da rede pública de ensino do DF, existe um número importante de estudantes migrantes que não têm o português como língua materna. Contudo, não há contratação, nem efetiva nem temporária, de professores na rede pública para atender essa urgente demanda.

Como pioneira na criação de uma graduação voltada especificamente para a formação de professores de português como segunda língua, a UnB enfrentou desafios para mostrar a necessidade de implementação de um curso de português que não fosse de língua materna, já que este não seria suficiente para refletir a visão política de uma licenciatura com

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher/quem-somos> Acesso em: 8 set. 2023.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher/como-ajudar> Acesso em: 8 set. 2023.

esse perfil. Logo, os estudos acadêmicos podem mostrar resultados importantes, para causar impacto no currículo da licenciatura da universidade, não somente sobre o papel de uma formação específica para docentes em segunda língua, mas também sobre a importância de diferenciarmos as áreas de trabalho, com propósito de nos aprofundarmos no lugar político de cada um desses contextos. Isso nos possibilita incluir no currículo da graduação mais ações para fortalecer o ensino de português para migrantes, e discutir, de fato, as especificidades e a atual e crescente relevância do tema.

Em conclusão, parecem faltar opções diversificadas de disciplinas interdisciplinares que considerem aspectos culturais, sociais e políticos relacionados ao ensino de português para migrantes na licenciatura em PBSL da UnB. Considerando que o cenário exige que professores tenham conhecimentos além do teórico e linguístico, entrelaçar os temas discutidos ao longo do curso com os de outras áreas do conhecimento poderia enriquecer a formação docente de professores do curso.

#### **4.2. O papel da mídia nas representações docentes acerca de migrantes venezuelanos**

Além da formação do professor, outro fator que influencia as representações docentes, e da população de modo geral, são as informações veiculadas pelas mídias. Os espaços midiáticos são lugares de construção, debates e suposições de formas de vivenciar os atributos representados pelos migrantes. São também ambientes dos quais se originam os discernimentos gerais para a formulação de políticas migratórias nacionais e internacionais. O interesse pela pesquisa sobre as relações entre mídia e migração tem se tornado relativamente frequente nas últimas décadas no Brasil. Apresentamos, na próxima seção, alguns dos estudos que, a nosso ver, dialogam diretamente com nossa pesquisa.

Percebemos duas variedades de mídias quando investigamos notícias veiculadas sobre migrantes vindos ao Brasil: a mídia hegemônica e a mídia alternativa. A seguir, discutimos a associação entre as representações acerca de migrantes construídas por cada uma dessas mídias e sua possível relação com as representações acerca desses migrantes com as quais operam professoras de português para esse público.

Assinalamos que, como orienta Flick (2009), a revisão da literatura tem funções muito importantes na pesquisa qualitativa, entre as quais destacamos duas: (a) servir de fonte secundária de dados, complementando o material coletado pelo pesquisador e; (b) fornecer

descrições de uma realidade úteis para a compreensão do próprio material do pesquisador. Essas são as funções que atribuímos, nesta pesquisa, a estudos sobre as representações acerca de migrantes construídas pela mídia hegemônica, ou seja, resultados de outras pesquisas são tomados como base para a análise de dados sobre a relação das representações aqui discutidas. Este, no entanto, não é o caso da análise do discurso da mídia alternativa sobre migrantes venezuelanos, que foi desenvolvido por nós.

Podemos partir do princípio de que as participantes desta pesquisa retratam os estudos realizados no Brasil sobre a relação entre as representações acerca de migrantes e a mídia, de forma que os seus resultados já seriam suficientes para nos indicar que as representações docentes estariam em consonância com os diversos trabalhos que anunciam a associação entre as informações veiculadas pela mídia e as representações populacionais sobre migrantes. No entanto, com propósito de discriminar a quais tipos de mídia as participantes desta pesquisa têm acesso e quais seriam as fontes de informação das quais se cercam, sejam televisivas, escritas e/ou eletrônicas, elaboramos um formulário simples com as perguntas abaixo, que foram respondidas pelas docentes em formação.

*Quadro 4 - Perguntas às docentes sobre as mídias*

PERGUNTAS	
1	Antes de realizar seu estágio no Projeto Recomeço, você já tinha tido alguma experiência com ensino de migrantes?
2	Você acompanha notícias nacionais / internacionais (televisivas, escritas e/ou eletrônica)?
3	Você assiste ou lê quais fontes de informações nacionais ou internacionais? Listar todos os canais ou jornais os quais acompanha.

Fonte: elaborado pela autora

Desse formulário, levantamos os seguintes resultados:

*Quadro 5 - Respostas às perguntas sobre as mídias*

	1	2	3
P1	Não, foi a primeira vez	Sim	Globo, CNN, Correio Braziliense, G1, Metrôpoles, Globo News
P2	Não	Sim	Globo, Jornal Nacional, CNN, Correio
P3	Não	Sim	CNN, O Globo, Correio Braziliense, Jornal Nacional
P4	Não	Sim	DF TV, Globo News, Jornal Nacional
P5	Nada que me trouxesse uma certa experiência	Sim	Sim. CNN, Globo, The News, BBC, Estadão
P6	Não	Sim	CNN Brasil, Folha de SP, Correio Braziliense

Fonte: elaborado pela autora

Conforme respostas, podemos notar que as docentes não tiveram experiência com ensino de migrantes antes de realizar o estágio; todas mencionaram que acompanhavam notícias nacionais/internacionais; as mídias apontadas pelas docentes foram O Globo, CNN, BBC News, Globo News, The News, Estadão, G1, Correio Braziliense, Metrôpoles, Jornal Nacional, O Globo, DF Tv, Folha de São Paulo.

Tendo em conta as respostas dadas pelas docentes, podemos constatar que as mídias as quais as participantes desta pesquisa têm acesso são, conforme a professora doutora em comunicação e cultura Carvalho (2011), poderosos portais de informação que recebem audiência expressiva, protagonizam a distribuição das notícias e controlam o destaque ou o veto de certos conteúdos, ou seja, as mídias hegemônicas.

#### **4.2.1. Migração venezuelana na mídia hegemônica**

As representações dos migrantes venezuelanos como mera força de trabalho por meio do discurso produzido e reproduzido pela grande mídia hegemônica parece produzir amplo efeito na sociedade (Brignol *et al.*, 2020). Pesquisas recentes como de Brignol *et al.* (2020), também deixam clara a relevante atuação da mídia nas representações acerca do cenário de migração venezuelana no Brasil. Como Brignol *et al.* (2020) esclarece,

todo o imaginário representacional sobre esses novos migrantes é impulsionado principalmente pelas coberturas midiáticas recentes através da grande mídia hegemônica, seja ela televisiva, escrita e/ou eletrônica. Tais abordagens e narrativas jornalísticas aconteceram e ainda acontecem majoritariamente em uma das principais portas de entrada desses novos migrantes no território brasileiro, que é na fronteira norte do país com a Venezuela, no estado de Roraima, nas cidades de Pacaraima e Boa Vista, capital desse estado (Brignol, *et al.*, 2020, p. 193).

Como já mencionado anteriormente, e como mostram estudos de áreas diversas, o que se sabe sobre a Venezuela vem, em geral, da narrativa baseada nas representações da grande mídia, o que produz “amplos efeitos na sociedade, relacionados a um determinado tipo de poder que se exerce no processo de administração da visibilidade pública midiático-imagética” (Hall, 2016, p. 12). Como consequência, criam-se construções discursivas cheias de significados, e que não são nem autônomas nem estáticas, mas coletivas e móveis. Ou seja, a grande mídia nos limita a praticamente uma única versão da história.

Leite (2022) estudou, em sua dissertação de mestrado, a representação acerca de migrantes venezuelanos construídas no telejornal brasileiro “Jornal Nacional”. A análise dos

dados evidenciou que os “venezuelanos são retratados como um grupo homogêneo, em fuga de um país devastado pela crise econômica e política e em busca de um recomeço em outro país”. Além disso, são descritos como em constante movimento em busca de condições melhores de vida, lutando contra a saudade da família ou contra as adversidades no novo país, mas sem serem reconhecidos como cidadãos plenos. O estudo apontou ainda que raramente são mencionados, nesse telejornal, aspectos do contexto sócio-político da migração venezuelana para o Brasil. A situação da Venezuela e dos venezuelanos que se deslocaram para o Brasil é tratada superficialmente, assim como a forma como o Brasil e os brasileiros os recebe. A complexidade da conjuntura destes deslocamentos é praticamente apagada na cobertura jornalística do Jornal Nacional, construindo, segundo defende Leite (2022, p. 8), representações negativas e estereotipadas sobre os cidadãos venezuelanos no país.

Outra pesquisa recente sobre a representação acerca dos migrantes venezuelanos no Brasil construída pela mídia brasileira foi realizada por Blanco e Henriques (2021), que analisaram o discurso do jornal digital UOL. Com base nos dados, os pesquisadores assinalam que esse jornal digital representa os refugiados venezuelanos como responsáveis pela crise nos postos de saúde comunitários de Roraima”, uma vez que trazem “consigo problemas como doenças, falta de medicamentos, o que gera uma crise que afeta economicamente as despesas das instituições de saúde do país que recebem os refugiados” (Blanco; Henriques, 2021, p. 6). O estudo evidenciou ainda que é construída a ideia de que os venezuelanos impossibilitam o acesso dos brasileiros à assistência médica gratuita e a medicamentos gratuitos ou subsidiados pelo governo. Isso significa representá-los como “ameaça à saúde e à economia” do Brasil (Blanco; Henriques, 2021, p. 8).

De modo geral, nos trabalhos expostos, a mídia hegemônica silencia a história e o migrante venezuelanos, tanto que constrói um panorama superficial que causa apagamento das razões históricas que levaram à migração, tratando o tema como tabu. Como as participantes desta pesquisa têm acesso a esse tipo de notícia silenciadora e leviana, muitas vezes, podem não ter sustentáculos para tocar no assunto da migração venezuelana durante as aulas, por não estarem equipadas com outros pontos de vista para abordar a complexidade do tema, julgando a questão como tabu.

#### 4.2.2. Migração venezuelana na mídia alternativa

Na mídia alternativa, a migração venezuelana se complexifica (Lima *et al.*, 2022), de modo que autores especialistas no tema parecem buscar explicações mais profundas para os eventos históricos ocorridos na Venezuela. Algumas mídias alternativas elencadas nesta pesquisa foram: Canal TV 247, Ópera Mundi, Canal Meteoro Brasil, o periódico Revista Venezuelana de Economía y Ciencias Sociales, o jornal Revista de Estudios Latinoamericanos e o documentário *A Revolução não será televisionada*. Vejamos alguns momentos históricos divulgados por essas mídias.

Conforme Altman (2022, s.p.), até o fim da década de 1990, a riqueza gerada pela venda do petróleo na Venezuela, apesar de o país ser uma potência econômica, pertencia apenas às pessoas mais ricas. A maioria da população vivia na pobreza. Segundo o autor, a partir de 1999, as políticas promovidas por Hugo Chávez, que buscavam reverter esse modelo, considerado por muitos estudiosos como injusto, colocaram-no na mira dos Estados Unidos da América – os mais interessados, à época, no petróleo venezuelano. O governo de Chávez, sob permanente tensão, destinava quase todo o lucro petrolífero a programas sociais e de modernização militar, na tentativa de compensar os sofrimentos a que parte significativa da população era submetida pelas sanções impostas pelos Estados Unidos da América. Altman (2022) acredita ainda que, apesar de o país ter sido o que mais distribuiu renda e riqueza até o ano de 2012, a Venezuela, fragilizada pela dependência petrolífera, mergulhou em uma crise brutal, que provocou seu desabastecimento geral, afetando tanto a população quanto as empresas, que pararam suas produções.

Em 1989, de acordo com o canal Meteoro Brasil (2019, s.p.), Carlos Andrés Pérez, então presidente da Venezuela, representava a continuidade do Pacto de Punto Fijo, acordo firmado em 1959 para definir os rumos políticos do país. O objetivo anunciado desse Pacto era dar estabilidade para a democracia venezuelana, fazendo com que os três grandes partidos políticos se comprometessem a sempre aceitar o resultado das eleições. No entanto, na prática, isso só garantia a permanência de poucas famílias no poder que geralmente estavam envolvidas em escândalos de corrupção não investigados. Com objetivo de superar a crise econômica e fiscal que ocorria na Venezuela, logo após ser eleito para seu 2º mandato, Carlos Andrés Pérez propôs um pacote de medidas econômicas, aumentando os preços dos combustíveis, o que causou aumento também do valor da passagem nos transportes públicos. Esse programa de ajustes causou frustração na população, que ainda

esperava voltar aos anos dourados de 1970, quando o barril de petróleo, no mercado internacional, produzia uma prosperidade econômica sem precedentes no país.

Altman (2022), diretor do *website* de mídia alternativa Opera Mundi, destaca que a Venezuela, rica em petróleo, concentrou seu desenvolvimento econômico nessa atividade de exportação, sem se preocupar em realizar um processo de industrialização próprio, o que levou à necessidade de importar a maior parte dos produtos. Nesse sentido, durante anos, o país enfrentou diversos obstáculos na tentativa de escapar dessa dependência do petróleo no mercado nacional, estabelecendo dívidas internacionais. Para o autor, em razão da falta de um parque fabril desenvolvido, grupos da burguesia interna retiravam boa parte dos seus investimentos do país, logo nos primeiros anos do chamado bolivarianismo. Alguns países diziam se sentir inseguros para negociar com a administração venezuelana, porque sofriam pressão contrária por parte dos Estados Unidos, para não realizar investimentos na Venezuela.

Bartley e O'Briain (2022, s.p.), sustentam que a hostilidade dos Estados Unidos e suas tentativas para derrubar o governo da Venezuela vêm de uma longa história de intervenção do país na América Latina, em razão de seus próprios interesses políticos e econômicos, principalmente para assumir o controle dos recursos petrolíferos e minerais venezuelanos. No documentário *A Revolução não será televisionada*, Bartley e O'Briain (2022, s.p.) relatam a tentativa de tomada de poder sofrida pelo presidente Hugo Chávez em Caracas no dia 11 de abril de 2002. Nessa data, uma pequena parte das forças armadas venezuelanas invadiu o Palácio Miraflores e sequestrou Chávez, colocando em seu lugar Pedro Carmona, um representante da oligarquia venezuelana que respondia aos interesses dos Estados Unidos. Nesse evento, as informações que chegavam a Caracas eram tendenciosas. Nos Estados Unidos, a mídia estadunidense cumpriu um papel crucial ao anunciar esse evento no cenário internacional, afirmando que estariam preocupados com a democracia e com o governo do presidente Hugo Chávez. O documentário destaca ainda o papel fundamental dessa mídia na propagação de notícias falsas, como a suposta renúncia do presidente. No entanto, após dois dias de anúncios internacionais com esse viés, a população venezuelana finalmente teve acesso à informação de que Chávez não havia renunciado, e, sim, sofrido um golpe. Indignados, grupos de manifestantes venezuelanos apoiadores de Chávez se reuniram em frente ao Palácio Miraflores, exigindo sua volta com vida, e, assim, resgataram o presidente eleito, devolvendo-o ao poder.

Em 2013, Nicolás Maduro foi eleito para assumir a presidência da Venezuela, dando continuidade à maioria das políticas econômicas de Chávez. Nesse período mais um fator afetou o país. Segundo Almeida (2022), jornalista e diretor da *Televisión del Sur* sediada na Venezuela, o elevado preço do petróleo fez com que os Estados Unidos investissem em uma técnica chamada *fracking* que permitiria a extração dessa *commodity* em uma profundidade maior no solo, fazendo com que esse país se encaminhasse para se tornar seu maior produtor do mundo. Como resposta, a Arábia Saudita elevou sua produção, para ofertar mais do produto no mercado, contribuindo para causar uma queda nos preços: em 2014, o barril de petróleo custava (em números aproximados) 110 dólares, e, em 2016, passou a valer 57 dólares.

Ainda conforme Almeida (2022), além da queda dos preços do petróleo, no início de 2015, o então presidente dos Estados Unidos da América, Barack Obama, declarou a Venezuela como uma ameaça mundial, fazendo com que alguns países também comessem a adotar políticas hostis contra o país. Os Estados Unidos passaram a aplicar sanções rigorosas que praticamente asfixiaram o fluxo financeiro do país, como a de congelar quase todos os seus ativos: depósitos financeiros, reservas de ouro, refinarias no exterior. A combinação entre a dependência de petróleo e as sanções dos Estados Unidos da América fez com que a crise se agravasse. As sanções externas causaram (a) a escassez de produtos alimentícios básicos como café, carne, arroz, óleo, farinha, manteiga; (b) a falta de produtos de higiene pessoal como papel higiênico e sabonetes; (c) a redução da disponibilidade de medicamentos; (d) a impossibilidade de aquisição de aço e outras matérias-primas para construção de moradia e veículos; (e) o fechamento de empresas; (f) a desvalorização da moeda local; (g) a inflação que, em 2015, atingiu a maior taxa da história da nação. Essa conjuntura causou uma onda de desemprego, criminalidade, insegurança, crises hospitalares, e inúmeras pessoas migraram para outros países.

Os relatos históricos divulgados pela mídia alternativa sobre como a Venezuela iniciou um processo de migração são complexos e mais profundos que os divulgados nas mídias hegemônicas. Contudo, por serem veiculados em locais alternativos à Grande Mídia, poucos têm alcance a esses pontos de vista. Provavelmente, as docentes participantes desta pesquisa nunca tiveram acesso às discussões de mídias alternativas. Pelo contrário, conectaram-se apenas às notícias difundidas em grande massa pela mídia hegemônica, o que inibe, durante as aulas, as tentativas de interrogar seus estudantes para conhecer melhor suas histórias.

### 4.3. Análise das representações docentes

Como apontado no capítulo 2, a análise das representações acerca de migrantes venezuelanos com as quais professoras de português lidam está ancorada na noção de representação formulada por Hall (2006).

Representações acerca de outros assuntos, possivelmente vinculados ao tema da migração, surgiram ao longo da análise, entretanto selecionamos aquelas que nos pareceram mais recorrentes e relevantes ao cenário da pesquisa, como podemos ver em sequência. A apresentação das seções seguintes obedece a um mesmo encadeamento, a saber: (a) fundamentação do tópico e justificativa de sua análise; (b) ilustração de tais aspectos por meio de trechos de enunciados gerados nas aulas e/ou reuniões e; por fim, (c) interpretação dos dados relativos ao tópico em questão.

#### 4.3.1. Refúgio e migração

Em um curso de português para migrantes, concepções de refúgio e migração estão na base de todas as práticas aí realizadas, desde o planejamento até a regência das aulas e as avaliações, caso sejam aplicadas. Este foco justifica a importância da análise das concepções a respeito de migração e de migrantes dos sujeitos que atuam neste campo.

Seguem-se, abaixo, trechos de enunciados que sustentam nossa análise da representação das professoras acerca da **migração e migrantes venezuelanos**. O Excerto 1, 2, 3, 4 e 5 são transcrições de trechos das respostas dadas pelas professoras, em uma reunião online com a diretora da escola, às perguntas “Vocês sabem por que seus alunos vieram ou virão para o Brasil?” e “Como é a vida dos seus alunos aqui no Brasil?”.

<i>Excerto 1</i>	P5: É engraçado, porque eu ainda não fiz essa pergunta para eles. Eu confesso que me senti um pouco desconfortável para perguntar ainda. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)
------------------	--

<i>Excerto 2</i>	P6: A gente queria perguntar de uma forma não tão invasiva. Né? Porque, como eles estão, em maioria, em situação de refúgio, a gente não quis perguntar em detalhes. Mas a maioria das respostas foi que a situação aqui no Brasil era melhor que a situação na Venezuela. E eles estavam procurando uma vida melhor, emprego e queriam, justamente, essa mudança de vida. Essa foi a maioria das respostas. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)
------------------	--

<i>Excerto 3</i>	P5: A gente não fez essa pergunta propriamente dita. Eles falaram porque eles queriam, né? (Reunião de Capacitação_01-04-2022)
------------------	--

<i>Excerto 4</i>	P6: Não dá para saber quem realmente teve que vir, sair às pressas do país, por causa de algum conflito, ou quem realmente já veio para se precaver. Eu não tentei entrar tanto nessa conversa, para não ser muito invasiva. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)
------------------	--

<i>Excerto 5</i>	P6: Não sei a real situação de alguns. Dá para ver que alguns têm o nível, assim, o nível social diferente. Alguns têm uma classe mais baixa. Outros têm uma classe mais média. É bem diferente um do outro. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)
------------------	--

No Excerto 1, quando a professora declara que “é engraçado” [ela ainda não ter feito essa pergunta a eles], entende-se que, caso a turma fosse composta por alunos de outros países ou que estivessem em outras condições que não a migração, essa pergunta já teria sido feita. “Engraçado”, neste enunciado, caracteriza como “fora do comum” o fato de ela ainda não ter perguntado aos alunos o motivo de eles terem vindo para o Brasil.

Ainda no Excerto 1, a professora afirma “Eu confesso que me senti um pouco desconfortável para perguntar [aos alunos]”. Além de ela assumir que sentir-se desconfortável com a pergunta é algo repreensível, um “pecado” – que, aliás, está no mesmo campo semântico de “confessar” – nos chamou a atenção, nesse enunciado, ela afirmar que se sente “desconfortável” em fazer a pergunta, o que nos permite dizer que, para ela, migração é uma condição talvez degradante e vergonhosa, daí pode vir a dificuldade em tratar do assunto com seus alunos.

No Excerto 2, P6 responde que ela e a P5 queriam “perguntar [sobre o motivo de os alunos terem vindo para o Brasil] de uma forma não tão invasiva” e que não queriam

“perguntar em detalhes”. Para P6, então, questionar por que seus alunos vieram para o Brasil é invasivo, mas elas tentaram fazer isso de uma forma menos invasiva possível, talvez sendo superficial ou por meio de uma pergunta genérica ou ampla, já que ela afirma que “não queriam perguntar em detalhes”.

Da mesma forma que P5 afirma, conforme o Excerto 3, que ela e a colega não fizeram “essa pergunta propriamente dita. [Os alunos] falaram porque eles queriam”, quer dizer, elas não “constrangeram” ninguém, os alunos é que decidiram falar sobre sua condição no Brasil. Este enunciado funciona quase como uma justificativa para o fato de o tema ter sido abordado na aula que ministraram.

A ideia de ser invasiva ao perguntar sobre os motivos que trouxeram os alunos venezuelanos para o Brasil é ilustrada também no Excerto 4, no qual P6 justifica o fato de não saber sobre a situação de cada um de seus alunos. A situação da Venezuela é abordada como se fosse um fenômeno da natureza e representada sem contornos definidos, ou seja, de forma vaga, quando a professora usa “algum” no trecho “Não dá para saber quem realmente teve que vir, sair às pressas do país, por causa de **algum** conflito, ou quem realmente já veio para se precaver”. P6 utiliza recurso linguístico por meio do qual uma questão social é apresentada como algo intangível, nebulosa e, portanto, de difícil compreensão. Além disso, a forma vaga e natural com que as professoras abordam a migração pode ser um modo de apagar histórias de conflitos sociais e de relações de poder.

Esse mesmo enunciado no Excerto 4 parece evidenciar que, na concepção da professora, há duas razões para a migração venezuelana: (1) ter que vir ou (2) se precaver. No entanto, não é mencionado do que os venezuelanos estariam se precavendo, o que, a nosso ver, é resultado de o tema ser um tabu e também estar pressuposto que o tema é compartilhado com os interlocutores, isto é, com a coordenadora, a professora da disciplina de estágio e as colegas colaboradoras.

Além disso, em conformidade com o que as pesquisas expostas na seção *Migração venezuelana na mídia hegemônica* revelam ao associar as representações acerca de migrantes com o que é veiculado pela mídia hegemônica, podemos associar as representações docentes analisadas nos excertos acima, principalmente no Excerto 2 e no Excerto 4, na forma como venezuelanos são retratados em telejornais, como um grupo homogêneo, escapando de um país devastado econômica e politicamente que busca condições melhores de vida no Brasil.

O Excerto 5 é a transcrição de um trecho da resposta da P6, na reunião online já mencionada, à pergunta “Como é a vida dos seus alunos aqui no Brasil?”. Este excerto nos possibilita dizer que, para a professora, o que difere seus alunos venezuelanos entre si é a classe social de cada um. Diferença que, a propósito, parece, de alguma forma, tê-la surpreendido.

Ademais, a ideia de ser invasiva ao entrar em discussões de temas que seriam tabus para as docentes também é percebida nos trechos abaixo.

<i>Excerto 6</i>	<p>P1: Eu não pagava passagem de ônibus. Eu tinha direito ao transporte gratuito para fazer essas aulas de espanhol. E ainda que eu fizesse em uma instituição privada ou particular, eu também teria direito a esse passe livre.</p> <p>Aluna: Quando eu fiz faculdade, você apresentava seu crachá e você conseguia pagar metade do valor, mas agora não funciona mais assim.</p> <p>P1: Interessante.</p> <p>...</p> <p>P1: E no país de vocês, os idosos pagam passagem? As pessoas com deficiência também? Vocês sabem dizer?</p> <p>Aluna: Os idosos, pelo geral, não pagavam passagem. Mas isso é porque o governo tinha um convênio com os ônibus né? Aí o governo parou de pagar o convênio com os ônibus, e os ônibus cobram passagem completa para todo mundo.</p> <p>P1: Entendi. (Aula 6_20-12-2022)</p>
------------------	---

<i>Excerto 7</i>	<p>P6: Mas eu percebi que as coisas que a gente enfrenta como problema no Brasil, eles encaram como uma coisa maravilhosa, como uma coisa muito positiva. Eu percebi isso como na saúde, a aula que a gente deu sobre o SUS. Uma aluna achou fantástico o fato de ela poder ter marcado as consultas dela, ter feito a rotina dela, ter feito os exames, que era uma coisa que ela não conseguia fazer na Venezuela. A gente aqui vê que é uma coisa mais precária, né? (Reunião de Capacitação_01-04-2022)</p>
------------------	---

No Excerto 6, as alunas apresentam o início de uma discussão sobre a conjuntura na Venezuela, comparando uma situação anterior a uma atual. No entanto, a P1 optou por não levar essa discussão em diante ou questionar as alunas sobre o que pode ter acontecido para o cenário mudar. Em vez disso, as respostas foram “interessante” e “entendi”, na tentativa de não prosseguir com o assunto, por ser um tema que considera um tabu.

A relação entre representações acerca da migração e notícias veiculadas pela mídia hegemônica fica clara também nos últimos trechos. No Excerto 6, vemos que a

complexidade da conjuntura da migração venezuelana é apagada pela docente, ao responder apenas “interessante” ou “entendi”, em vez de questionar sua aluna, quando se inicia uma reflexão sobre o contexto venezuelano. Nesse sentido, os estudos mencionados na seção *Migração venezuelana na mídia hegemônica* apontaram que raramente aspectos do contexto sócio-político da migração venezuelana são reportados em telejornais, nos quais a situação da Venezuela é tratada superficialmente, assim como a forma como os brasileiros a compreende.

Em resumo: para as professoras, perguntar aos alunos venezuelanos sobre os motivos pelos quais vieram para o Brasil ou sobre a situação na Venezuela é algo constrangedor, tanto para elas quanto para seus alunos. Ou seja, para elas, a condição de migração venezuelana é um tabu e, por isso, não deveria ser abordada em sala de aula, e, caso seja necessário, deve-se fazê-lo de forma vaga.

A origem do tabu com o tema da migração pode ter se iniciado conjuntamente com a própria definição da palavra “refúgio”. Isso provavelmente ocorreu porque a proteção de alguém em outro país, inicialmente, era dada em razão de perseguições religiosas, para que essas pessoas pudessem se esconder de seus perseguidores. Contudo, a partir da Revolução Francesa, com inspiração na ideia da defesa dos ideais de liberdade, igualdade, fraternidade, e da proteção dos direitos individuais, iniciou-se o reconhecimento do refúgio concedido também aos criminosos políticos. No entanto, o avanço das relações entre os países e o estreitamento dos laços diplomáticos baseados nas fontes de Direito Internacional Público, fez com que não fosse mais aceitável a proteção de criminosos, passando a ser considerados refugiados apenas os indivíduos perseguidos, e não criminosos comuns. Essa alteração do conceito da palavra “refugiado” explica, de alguma maneira, a manutenção da carga cultural negativa que a palavra carrega até os dias de hoje. Assim, essa situação pode estar na base das dificuldades das professoras em mencionar o tema da migração em sala de aula, acreditando serem pontos sensíveis e polêmicos.

Como mencionamos no primeiro capítulo, na seção sobre o fluxo migratório mundial contemporâneo, a migração é uma questão política e demográfica, representada, muitas vezes, como um problema internacional e social. Com base nos teóricos Hall (2016); Woodward (2014); Silva (2006), e outros, entendemos que considerar o tema da migração um tabu é um processo de produção de sentido determinado globalmente, mas por convenções sociais estabelecidas em espaços e tempos específicos. Processo cultural que

institui pertencimento ou apagamento da história de identidades coletivas nas relações de poder em nossas sociedades.

#### **4.3.2. O povo venezuelano**

A atual crise socioeconômica e política da Venezuela não é um cenário comumente compreendido pelos brasileiros (Martins e Marcondes, 2020), e, de acordo com os dados que esta pesquisa gerou, nem mesmo por professores diretamente envolvidos com migrantes venezuelanos. Isso significa que as docentes podem não ter clareza sobre as narrativas que embasam suas representações acerca da situação histórica da Venezuela. Essas considerações são relevantes uma vez que a falta de conhecimento sobre nosso vizinho afeta de maneira significativa a prática docente em sala de aula.

Um outro ponto com o qual recorrentemente nos deparamos na análise dos dados foi a falta de conhecimento das semelhanças culturais e linguísticas entre brasileiros e venezuelanos, o que embasou o ensino de português especificamente para falantes de espanhol nesses cursos. Nos exemplos a seguir, é possível constatar que, no geral, as professoras percebem as proximidades entre as duas línguas, mas isso não impacta a implementação das aulas. A propósito, fica evidente que, mesmo tendo alguma base que as permitissem levar em conta tal proximidade linguística - já que algumas informaram ter feito curso de espanhol e outras, compreender bem a língua - isso não se refletiu na prática de sala de aula.

De modo geral, as docentes pareceram desconhecer as proximidades culturais e linguísticas entre o Brasil e a Venezuela ou, conhecendo-as, desconsiderá-las, agindo como se interagissem com pessoas cuja cultura, história e língua fossem completamente distantes das que elas próprias fazem parte. Em outras palavras, a proximidade que não é apenas geográfica, mas social, política e cultural que nos acerca historicamente, e as semelhanças linguísticas entre português e espanhol, que tanto facilitam a compreensão entre falantes – sobretudo quando comparadas à comunicação entre falantes de línguas distantes –, são, digamos, desprezadas tanto no planejamento das aulas quanto em sua implementação.

Em termos concretos, as professoras gastavam um longo tempo da aula para explicar aspectos da língua portuguesa e fenômenos linguístico-culturais que se dão de forma semelhante na língua espanhola, e que, por isso mesmo parecem não representar qualquer obstáculo ou dificuldade de compreensão e uso para falantes de espanhol. Por exemplo, por

diversas vezes, as professoras descreveram detalhadamente o uso de saudações como “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “olá”, entre outras, que, por vezes, duraram uma aula toda.

Algumas professoras, no entanto, relataram ter consciência da vizindade entre as línguas, como ilustrado no Excerto 8, extraído das respostas que deram, em uma reunião de capacitação, à pergunta sobre quais temas já abordados em sala de aula foram, na opinião delas, interessantes e quais não funcionaram muito bem.

<i>Excerto 8</i>	P3: Eu percebi que o verbo “ser” e “estar”, que eles já têm uma base, não foi interessante passar. Até depois disso, a gente deu uma diminuída. Era “ser” e “estar”, e tinha um outro que eu não lembro que a gente ia trabalhar. Eu até cancelei de colocar na aula, porque eu percebi que não foi tão importante tratar. Parentesco também eu acho que foram muito parecidos, alguns são muito parecidos, não sei se foi interessante falar. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)
------------------	--

Na mesma reunião, também perguntamos às professoras: “Antes de iniciar o curso, vocês achavam que seria difícil compreender o que os alunos falavam? E foi realmente difícil, ou vocês os entendem?” Seguem trechos das respostas:

<i>Excerto 9</i>	P6: No começo, eu comecei a falar bem devagar, né, para ver se eles estavam compreendendo. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)
------------------	--

<i>Excerto 10</i>	P5: No primeiro dia de aula, eu fiquei com bastante medo de não ser compreendida, né? Mas eu vi que a turma entendia bastante o que eu falava, né? Então, eu me policiava mais na questão da escolha das palavras. Falar uma palavra mais acessível, por assim dizer. E alguma palavra que eu achasse que seria difícil para eles, eu já pergunto a questão do significado, se eles conhecem ou não. Eu sempre estou perguntando: Vocês entenderam? Tem alguma dúvida? Por eu ver que a turma entende o que eu falo, eu me senti um pouco mais à vontade, mais tranquila. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)
-------------------	---

<i>Excerto 11</i>	P3: No início eu pensei que não iam me entender e também que eu não entenderia. Tanto é que na primeira aula eu deixei o Google Tradutor aberto, com medo de falar alguma coisa e eles perguntarem na língua deles. Só que está sendo bem tranquilo, e, quando a gente não entende, busca alguma forma para que os dois lados sejam compreendidos. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)
-------------------	--

<i>Excerto</i> 12	P4: Às vezes, eu vejo que eu falei alguma coisa, assim, meio formal, aí eu vou e troco, para ficar mais prático, para eles compreenderem, e dá tudo certo. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)
----------------------	--

Da perspectiva linguística, em conformidade com os relatos acima, as professoras declararam habilidade em entender os estudantes — embora eles falassem substancialmente espanhol — mesmo que, a princípio, tivessem imaginado que poderiam não ser compreendidas. Do ponto de vista cultural, narraram facilidade em ensiná-los, uma vez que são semelhantes aos brasileiros. Contudo, muitas vezes, essas concepções de culturas e línguas próximas não se refletiam em sala de aula, devido, presumivelmente, a fatores que envolvem as representações, principalmente acerca das identidades, as quais elucidaremos na sequência.

Além disso, também as questionamos sobre quais seriam, na opinião delas, as principais diferenças entre ensinar português a hispanofalantes e ensinar-lhes a pessoas que falam línguas distantes do português. O exposto a seguir nos interessou:

<i>Excerto</i> 13	<p>P3: Eu achei próximo, né. Já tive contato com inglês, quando eu trabalhava lá na UnB, e eles eram muito fechados, assim, até para perguntar alguma coisa da vida. E lá na aula eles não têm esse problema. Eles falam bem sobre tudo, assim, acho que falam até demais, às vezes, umas coisas. Os brasileiros mesmo, a gente senta para conversar com as pessoas, quando vê, já está falando a vida inteira. Então, eu achei bem parecido nesse quesito. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)</p> <p>...</p> <p>P3: Eu só acho que está sendo mais tranquilo ensinar para eles, por eles terem uma cultura até um pouco parecida com a nossa, assim, de serem mais abertos, conversarem mais. Eu fico pensando, se for um europeu, uma pessoa mais fechada, eu vou ter um pouco mais de dificuldade de trabalhar. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)</p>
----------------------	---

P1 reconhece que brasileiros e venezuelanos parecem culturalmente próximos, por serem abertos e gostarem de conversar. No entanto, ao longo do curso, em vários momentos, a pergunta foi “e na Venezuela?”, quando as professoras falavam de aspectos culturais brasileiros e pensavam que aquilo poderia ser muito diferente no país de seus estudantes.

Outro ponto que nos chamou a atenção na análise deste tópico foi que, em muitos momentos, as professoras trazem à tona a língua inglesa, fazendo referências e comparações

entre português, espanhol e inglês. A propósito, elas costumam relatar que não sabem espanhol, e, sim, inglês. Nos segmentos abaixo, podemos observar algumas evidências desse discurso.

<i>Excerto</i> 14	P2: Então, a gente chegou no famoso verbo ser e estar, que são muito utilizados no inglês, no português, espanhol. E é o que a gente sempre tem falado para vocês, porque vocês pronunciam muito soy e estoy. (Aula 12_10-02-2023)
----------------------	--

<i>Excerto</i> 15	P1: E assim como vocês acham, acredito eu né, o português difícil, pelo menos a minha experiência com o espanhol, eu também acho uma língua muito difícil, complexa. Então, quando vocês falam, é uma forma de eu aprender também né. (Aula 5_15-12-2022)
----------------------	---

<i>Excerto</i> 16	P1: Temprano és lo mismo que cedo. Oh eu rasgando o espanhol. Fiz só 1 ano e meio. Não aprendi muita coisa. Eu acho difícil. Mas estou tentando praticar aqui. (Aula 16_24-01-2023)
----------------------	---

A análise destes relatos teve como pano de fundo, a princípio, os trabalhos de Hall (2016) apresentados na fundamentação teórica, que consideram as identidades modernas como contraditórias. Por esse ângulo, parecia-nos haver uma contradição em alguns discursos das professoras. Em certos momentos das aulas, uma delas dizia que o espanhol era muito difícil, muito complexo. Em reuniões com a diretora e demais colegas, a mesma professora afirma que o espanhol é uma língua fácil e compreensível. Quando P1 estava conversando com outra professora sobre as diferenças entre ensinar português para anglófonos e para hispanofalantes, ela exemplifica que pensou em convidar um colega estrangeiro para fazer o curso. Contudo, seria muito difícil ele acompanhar as aulas, porque ele falava inglês e não espanhol, como podemos verificar no trecho abaixo:

<i>Excerto</i> 17	P1: A gente ia ter que ficar usando inglês com ele, para ele entender. E coisas muito básicas, assim, que ele não sabe ainda. Ele só fala inglês. A gente teria que ficar falando inglês com ele, assim, para mediar a conversa. Acho que ficaria muito perdido, né, porque os nossos alunos eles já falam, a gente consegue se entender, né? Mesmo não falando o português todo certinho. (Aula 13_12-01-2023)
----------------------	---

Como já mencionado, o grupo era composto, principalmente, por venezuelanos que nunca haviam estudado português, e muitos ainda sequer haviam chegado ao Brasil, sendo, portanto, seu primeiro contato com a língua portuguesa. Assim, no exemplo de P1, fica claro que, para a professora, é fácil compreender o que os estudantes falam e vice-versa, mesmo sendo apenas em espanhol, visto que, no grupo de estudantes, a maioria ainda não falava português.

Notamos que, para cada interlocutor, a professora expressava um ponto de vista distinto sobre o ensino de português para hispanofalantes. Em suma, quando estava fazendo comentários direcionados aos estudantes venezuelanos, o discurso era de que o espanhol seria uma língua muito difícil, complexa, e de que ela não teria aprendido muito, mesmo que já tivesse estudado o idioma durante um ano e meio. Por outro lado, quando o interlocutor era sua colega, uma outra professora também brasileira com que dividia a ministração das aulas, o discurso seria de que era fácil compreender e ser compreendida pelos estudantes, mesmo quando esses falavam apenas espanhol.

A ideia na qual inicialmente nos embasamos de que as identidades são contraditórias, abarcada nos trabalhos de Hall, passou a ser sobrepujada pelas teorias de Woodward (2014) e de Silva (2014), também discutidas na fundamentação teórica desta pesquisa. Esses fundamentos nos pareceram adequar-se como uma luva à referida situação, já que os teóricos trazem ao conceito de identidade o componente relacional, reiterando que essa concepção dependente de algo de fora, de uma outra identidade, para existir. P1 constrói identidades marcando as suas diferenças, dividindo a população em dois grupos opostos: nós x eles, eu x outro. A afirmação dessa diferença envolve negar as similaridades entre os grupos de estranhos, os “outros”.

De maneira sucinta, podemos propor que no grupo “nós x eles” é possível dizer que, para P1, professoras brasileiras de português (nós) têm facilidade em compreender um grupo de falantes de espanhol (eles). Enquanto isso, o grupo “eu x outro” desvenda que P1 (eu), diante de estudantes hispanofalantes (outro), considera o espanhol uma língua muito difícil e complexa. Em seu discurso, quando os interlocutores são ou “outros”, P1 afirma que espanhol é difícil para negar as similaridades entre as duas nacionalidades. Por outro lado, quando diante de interlocutora pertencente ao mesmo grupo “nós”, P1 afirma sua identidade, dizendo que espanhol é facilmente compreensível dentro desse contexto. Logo, as representações da professora acerca do ensino de português para este público são

estabelecidas em um contexto de relações culturais e sociais, compreendidas dentro de um processo de produção discursiva.

Em relação à menção que as professoras fazem ao inglês, cabe destacar a perspectiva de Kumaravadivelu (2006) sobre a globalização e o ensino de línguas. Segundo o autor, todas as disciplinas acadêmicas sociais e humanas são afetadas pelos processos e discursos da globalização, compreendida pelo autor como um conceito complexo não apenas dicotômico, mas em que “o global está em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global” (Kumaravadivelu, 2006, p. 134). Sob essa ótica, o ensino de línguas tem papel fundamental no mundo atual.

Para o autor, a responsabilidade daqueles que trabalham com ensino de línguas estrangeiras adicionais é especial, já que uma língua tem características tanto globais como coloniais. Na fase atual da globalização, a comunicação (a *internet*) encurtou as distâncias, conectando, em tempo real, pessoas, instituições, agências governamentais. Nessa esteira, o inglês foi alçado ao papel de “língua da globalização”, passando a ser considerado – supostamente em razão de sua associação com a economia global e por inúmeras outras razões que não serão discutidas nesta dissertação – *língua franca*. O primordial é compreender que, nesse lugar central, o domínio da língua inglesa causa impacto nas identidades das pessoas no mundo (Kumaravadivelu, 2006, p. 135).

Há de se considerar que toda a discussão acima conviria também como parte do próximo tópico *Representações acerca da identidade brasileira*, por ser relacionada com o ensino de português para hispanofalantes ao mesmo tempo que toca nas representações docentes sobre identidades. Assim, gostaríamos de deixar claro que escolhemos apresentá-la neste tópico apenas de modo arbitrário.

#### **4.3.3. Escolha dos temas a serem ensinados**

Uma das principais etapas do ensino de línguas é a escolha do que ensinar. Quando os temas e aspectos linguísticos e comunicacionais são pré-definidos pela organização responsável pelo curso, essa escolha acaba refletindo muito mais as representações da escola, dos autores dos livros didáticos adotados e de instâncias às quais os professores estão submetidos. Mas, quando as decisões a respeito do que ensinar, quando e como ficam a cargo dos professores, suas representações impactam de forma contundente essas escolhas. E este é o caso das aulas onde os dados desta pesquisa foram gerados, isto é,

a decisão de o que, quando e como ensinar (temas e aspectos linguísticos e comunicacionais) era das próprias professoras. Isso atribui enorme valor aos temas que elas abordaram em suas aulas e aos pontos de vista escolhidos para tratar de cada questão.

As docentes afirmaram que, inicialmente, não preestabeleceriam as temáticas a serem tratadas nas aulas porque preferiam primeiro conhecer os estudantes e verificar o que gostariam de estudar. Contudo, ficou claro na investigação que esses temas não foram definidos com base nas demandas dos alunos, e sim determinados pelas próprias docentes, conforme gostos pessoais e familiaridade com assuntos específicos.

Seguem-se, abaixo, trechos de enunciados que sustentaram nossa análise dos temas e pontos de vista abordados pelas professoras em suas aulas.

<p><i>Excerto</i> 18</p>	<p>P2: Bom, acho que os principais temas, né, que todo mundo falou foi trabalho e formas de interagir uns com os outros. Então eu e a P1, a gente acredita muito nessa comunicação, na interação, a gente vai estar sempre buscando trazer trabalhos em que vocês possam interagir e praticar essa comunicação de fato. Não só gramática, não só textos escritos, atividades escritas, mas a prática oral mesmo. É:: vamos trazer muitos temas da cultura brasileira. A gente também acredita que a cultura é uma ótima forma de aprender a língua, né. Quando a gente aprende uma cultura, a gente se insere nela, a gente passa a fazer parte. Então, a gente vai trazer muito isso, as comidas, as músicas, as coisas que a gente costuma produzir também.</p> <p>...</p> <p>Aluna: É:: minha pergunta é: vocês têm algum material de apoio pra gente se... auxiliar, né, no curso?</p> <p>P2: É:: nas próximas aulas, a gente vai tá enviando pra vocês o material que a gente for usar. A gente tá:: selecionando ainda. A gente queria ouvir um pouco de vocês antes de trazer as coisas, saber qual o objetivo de vocês, né, porque não faz muito sentido a gente só passar várias coisas que não são importantes. Então a gente provavelmente vai usar algum livro didático que a gente pode mandar pra vocês ele. Mas, no mais, a gente também vai trazer materiais que a gente fez, que a gente mesmo produziu, tá bom? (Aula 1_01-12-2022)</p>
------------------------------	---

<i>Excerto 19</i>	<p>P2: Na aula passada, a gente falou sobre entrevista, sobre profissões, tipos de trabalho no Brasil e aí uma coisa importante são os dias da semana. Numa entrevista também, né? Quais dias você está disponível para trabalhar? Ou se alguém te pergunta quais dias você trabalha? É um pouco diferente do espanhol para o português.</p> <p>...</p> <p>P2: Hoje a gente vai falar sobre o que é um currículo. Vocês sabem o que é um currículo? Alguém pode me dizer o que é?</p> <p>Aluna: Sim, sim. [a aluna define currículo]</p> <p>P2: E como fala currículo em espanhol?</p> <p>Alunos: Curriculum, currículo mesmo.</p> <p>P2: Então, como a colega falou, currículo é um documento que tem informações sobre a nossa formação, cursos, experiências profissionais. Então, no currículo, tem tudo o que a gente já fez, né? A nossa escola, a nossa faculdade, onde a gente se formou, qual nossa especialidade, se a gente fala uma ou duas línguas. E também contém nossas informações pessoais, como por exemplo, o nosso e-mail, nosso número de telefone, nome, endereço e ele pode ou não ter foto, né? Na estrutura dele, a gente pode escolher colocar ou não uma foto. Todo mundo compreendeu?</p> <p>...</p> <p>P2: Vocês querem que a gente traga os números em português para vocês, ou é algo que não precisa?</p> <p>Ninguém responde.</p> <p>P2: Tá, a gente pode trazer isso rapidamente, então. (Aula 3_08-12-2022)</p>
-----------------------	---

O Excerto 18 é a transcrição de um trecho da primeira aula da turma. Interessamos comentar que, já no início, uma das professoras menciona o seguinte “vamos trazer muitos temas da cultura brasileira. A gente também acredita que a cultura é uma ótima forma de aprender a língua, né. Quando a gente aprende uma cultura, a gente se insere nela, a gente passa a fazer parte. Então, a gente vai trazer muito isso, as comidas, as músicas e as coisas que a gente costuma produzir também”.

No Excerto 19, a professora diz à turma que, numa entrevista de emprego, será perguntado “quais dias da semana você está disponível para trabalhar?”, parecendo dar uma ideia de que é comum, no Brasil, o trabalhador ter liberdade de horário. Cumpre destacar que é a terceira aula do curso e o tema das aulas continua o mesmo: trabalho. Na verdade, parece-nos razoável dizer que as professoras justificam a necessidade de apresentarem determinados recursos linguísticos por sua relevância no campo do trabalho.

Mesmo os alunos dizendo que sabiam o que é currículo, definindo-o da mesma forma que no Brasil, informando que a palavra é a mesma, conforme trecho apresentado no Excerto 19, as professoras leram a definição que haviam selecionado para a aula e perguntaram, o tempo todo, se todos estavam compreendendo. Cabe lembrar que a maioria da turma tem ensino superior e tem experiência profissional, o que, baseado no questionário inicial, está de acordo com o perfil geral dos estudantes interessados nos cursos. Isso parece significar que elas ignoram o conhecimento prévio dos alunos, a experiência que possuem e a semelhança tanto entre os conceitos quanto ao léxico.

Quanto à decisão de o que ensinar no curso, as professoras dão a entender que se trata de uma decisão coletiva, posicionamento que elas afirmam já na primeira aula, conforme o Excerto 19, quando uma delas afirma: “A gente queria ouvir um pouco de vocês antes de trazer as coisas, saber qual o objetivo de vocês, né, porque não faz muito sentido a gente só passar várias coisas que não são importantes”. No entanto, como mostra o Excerto 19, a professora propõe determinado assunto e, mesmo os alunos não se manifestando sobre a necessidade de aprender sobre isso, ela diz que vai abordar os números rapidamente. A propósito, a professora ocupou metade do tempo da aula com esse assunto, propondo, inclusive, que os alunos repetissem os números diversas vezes, sem sugerir correção.

A partir da análise dos dados, é razoável dizer que há um modo arbitrário de decidir o que ensinar. Um modo que é apresentado pelas professoras como se fosse fruto de escolhas coletivas e situadas naquela sala de aula e no grupo específico de alunos. Podemos dizer ainda que é muito possível que as professoras já tenham definido, ainda que inconscientemente, o que será abordado. Trata-se apenas de criar um discurso que dê a impressão, aos alunos, de que os temas e aspectos linguísticos serão escolhidos com base na realidade da turma. Isso explica ainda o fato de elas afirmarem, de maneira recorrente, que tal aspecto é muito importante para o desempenho deles em tal âmbito de atividade social, que é quase sempre o do trabalho, como fica claro no Excerto 19, em que a professora justifica o assunto, dizendo “Na aula passada, a gente falou sobre entrevista, sobre profissões, tipos de trabalho no Brasil e aí uma coisa importante são os dias da semana”.

Discutimos, a seguir, alguns pontos de vista adotados pelas professoras na abordagem de determinados temas em sala de aula.

<i>Excerto</i> 20	<p>Aluno: Eu não posso encontrar aqui minha condição. Eu trabalho como diarista, mas eu trabalho pra uma organização, um sindicato, mas como diarista, não tenho carteira assinada.</p> <p>P1: Mas você sabia que diaristas podem trabalhar de carteira assinada, né.</p> <p>Aluno: Eu não tenho, eu não tenho.</p> <p>P1: Ué, mas... se eu não me engano/Diarista não.</p> <p>Aluno: Exato, mas eu trabalho pra uma organização, é:: pra um sindicato.</p> <p>P1: Ah, sim, entendi. Mas é um trabalho voluntário, ou é um trabalho que::</p> <p>Aluno: Não, é pago. [risadinha]</p> <p>P1: Pago, entendi. Então pra ajudar na sua renda, no caso.</p> <p>Aluno: Exato.</p> <p>P1: Entendi. As empregadas domésticas, aqui no Brasil,... é porque diaris/Diarista é diferente de empregada doméstica. A diarista, se não me engano, é:: podem contratar, né, e, se trabalharem 2 vezes por semana, não exige esse vínculo empregatício de assinar carteira de trabalho e tudo o mais. Mas a empregada doméstica que trabalha::, se eu não me engano, mais de 3 dias na semana, ela precisa ter a sua carteira assinada, né. Então existe também esta possibilidade. As pessoas que fazem faxina também têm esse direito, tá, caso alguém não saiba. (Aula 2_06-12-2022)</p>
----------------------	---

As professoras explicaram, conforme exposto no Excerto 20, os diferentes “tipos de trabalho”: estágio, autônomo, servidor público e Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Os exemplos são caracterizados positivamente. Uma categoria que não foi considerada pelas professoras é a chamada Pessoa Jurídica (PJ), regime no qual os trabalhadores não têm vínculo empregatício com a organização. Ao não abordar “trabalho informal”, “trabalho sem carteira assinada” etc., e apresentarem apenas as formas de trabalho que estão de acordo com as leis, as professoras representam o Brasil como um país que, no âmbito do trabalho, segue as normas estabelecidas, em que não há infrações nas relações trabalhistas. A relevância de se tratar também destas condições de trabalho fica evidente em trecho a seguir, em que um aluno relata sua situação.

Sobre o trecho da interação apresentada no Excerto 20, cumpre dizer que, partindo da premissa que, de acordo com as leis brasileiras, toda empresa é obrigada a formalizar o vínculo empregatício de seus empregados por meio da assinatura em sua carteira de trabalho, caso contrário, estará cometendo séria infração trabalhista. E considerando que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, o Brasil tinha 13,1 milhões de pessoas empregadas sem carteira assinada, ou seja, uma população enorme de trabalhadores sem direitos, parece-nos evidente que as regras

trabalhistas e a CLT deveriam estar no centro de uma aula que se propõe apresentar os “tipos de trabalho” no Brasil. Quer dizer, dada a importância do tema, seriam, a nosso ver, imprescindíveis explicações sobre algumas das principais regras trabalhistas, o que necessariamente incluiria a regulamentação do trabalho por meio da assinatura da carteira de trabalho, quando há vínculo empregatício, que é um dever da organização; o fato de essa regra não se aplicar a profissionais PJ; os canais por meio dos quais trabalhadores submetidos a tais infrações podem denunciar a organização.

Abaixo, apresentamos o Excerto 21, que ilustra uma situação muito próxima à que ocorreu no Excerto 20, em que os alunos fazem comentários ou perguntas que evidenciam que não só conhecem o assunto abordado pelas professoras como têm questões que, digamos, ultrapassam os limites superficiais do tema.

<i>Excerto 21</i>	<p>Aluna: Tenho uma dúvida, a mim me é comentado que em Brasil, o currículo é distinto, o que de aqui de Venezuela é mais curto. Mas este currículo é bastante similar ao que nosotros utilizamos aqui em Venezuela. El reducido, como decimos aquí en Venezuela, o [xxx]. Pero a mí me han comentado que, en Brasil, el currículo es más corto y que debe decir, más que todo, las cualidades de você. ¿Eso es cierto?</p> <p>P1: Então:::: eu sigo é:: depende de onde você queira trabalhar, na verdade. Mas o mais interessante é que tenha a sua formação acadêmica e a sua experiência profissional. Porque, vamos supor que exista uma vaga em que precisem de um professor com experiência, então, para essa vaga, você vai elaborar o seu currículo, você vai fazer o seu currículo baseado nas suas experiências em escola, para que você tenha mais chances de conseguir essa vaga de emprego. Então, muitas vezes, vocês vão precisar adaptar o currículo para aquela vaga que vocês queiram concorrer, porque, vamos supor, é:: eu tenho um curso de assistente de cozinheiro. Para eu concorrer pra essa vaga na escola, eu não preciso colocar essa experiência, ela não é necessária. Então você pode adaptar o seu currículo àquela vaga. (Aula 3_08-12-2022)</p>
-----------------------	--

O Excerto 22 é a transcrição do trecho de uma aula em que uma das professoras apresentou o tema “assédio no transporte público no Brasil”.

Excerto  
22

P2: Boa noite. Como combinado, né, a gente, na aula passada, ficou de falar sobre a passagem e o pagamento do transporte público e sobre assédio no transporte público. Alguém sabe me dizer o que é assédio?

Nenhuma resposta.

P2: Alguém:: que já tenha passado por isso?

Aluna: Eu passei, eu passei por isso bem [xxx] aqui na Curitiba.

P2: Quer compartilhar?

Aluna: Quero. Eu moro num bairro que é mais ou menos, de ônibus, uns 30 minutos do centro da cidade, né. Aí essa tarde estava fazendo, assim, bastante frio. Aí eu peguei meu filho, tinha que fazer um negócio no centro, e eu falei “bom, filho, vamos ir lá”. “Ah, mãe”, ele não estava querendo sair por causa do frio. “Não, filho, vamos.” A gente entrou no ônibus de boa, Aí, quando a gente pegou o segundo ônibus já, é:: meu filho, tipo assim, eu falo com meu filho muito português, porque eu acho que ele precisa se defender nessa língua, né, porque, na escola e tudo isso aí. A gente vinha conversando no português e tudo bem. De repente, meu filho ele fica/ ele senta no meu colo e falou para mim em espanhol. Eu respondi para ele em espanhol também. A pessoa que vinha do meu lado ela olhou pra nós, olhou como se a gente não tivesse valor nenhum, só por falar em espanhol. E ela levantou e falou pra pessoa que estava na frente dela “esses filhos da puta aqui vem tirar o trabalho da gente”.

P2: Caramba!

Aluna: [xxx] eu nem tive reação, sabe? Aí meu filho, que ele, na época, tinha 5 anos, aí ele reagiu e falou “senhora, respeite, eu sou uma criança”. Quando ele falou isso aí, foi que eu tive alguma reação. E eu “meu Deus!” Mas eu fiquei tão chocada de uma pessoa fizera isso só por escutar a gente falando em outra língua, sabe?

P2: Eu sinto muito que você tenha passado por isso. Infelizmente é uma situação muito recorrente, né, com pessoas migrantes e refugiadas aqui no Brasil, as pessoas são intolerantes. Eu sinto muito. E, geralmente, a reação que a gente tem é não ter reação, né? Eu também já passei por algumas situações na vida e a gente só paralisa. Depois, a gente pensa “nossa, porque eu não reagi?” Mas na hora é muito difícil reagir, né? Chega a dar raiva quando você chega em casa e fica “eu não acredito que eu fiquei calada”. Mas é difícil mesmo na hora. Então, assédio ele é:: [começa a ler] comportamentos abusivos, né, e pode ser feito por meio de palavras, como foi feito com a colega, pode ser feito por meio de comportamentos, de atos, de gestos e até mesmo escritos. Então, tudo o que causa danos à nossa personalidade, à nossa dignidade e à nossa integridade física ou mental, é considerada um assédio. E ele pode ser feito no trabalho, no transporte público, em diversos ambientes, né, a gente pode sofrer assédio em diversos lugares. Como mulheres, principalmente, estamos expostas, né, a isso, a passar mais por esse tipo de situação por viver numa sociedade machista que tende a ter esses comportamentos. E aí é muito recorrente o assédio no transporte público. Nós temos várias campanhas pra tentar amenizar, para tentar acabar com isso, né? Então, existe uma luta para acabar com isso porque é muito recorrente e é muito desconfortável. Então, lembrem-se que assédio também é crime. A gente pode denunciar isso, tá? E aí agora eu trouxe alguns textos, né? E de campanhas também para a gente ler e estar atenta mesmo a esse tipo de coisa. (Aula 6\_20-12-2022)

Em relação ao Excerto 22, cumpre dizer que, apesar de o material compartilhado na tela ser parte de um livro didático para o ensino de português para migrantes, o fato de ter selecionado tal tema mostra que ela reconhece a existência deste tipo de agressão no Brasil e decidiu dar visibilidade a iniciativas governamentais para combatê-la. Por outro lado, chamou-nos a atenção a forma como a professora conduziu a discussão quando, tendo perguntado à turma se alguém já tinha sofrido assédio em transporte público, uma aluna contou que, certa vez, uma brasileira, ouvindo-a falar em espanhol com seu filho, no ônibus, levantou-se e fez comentários com outra passageira que insultaram a aluna e seu filho. Quer dizer, é possível que, para a docente, o assédio relatado pela aluna não se encaixasse no tipo de violência abordada na aula, nem por isso, no entanto, a nosso ver, deixava de ser assédio em transporte público. Agressão que, diga-se de passagem, migrantes costumam enfrentar em seu dia a dia no Brasil. A docente, entretanto, não promoveu

Chamou-nos a atenção também a reação das professoras quando a aluna reproduziu o insulto que enfrentou. P1 colocou a mão na boca em sinal de surpresa. Considerando o riso discreto em seu rosto, que fica evidente no vídeo, cogitamos a possibilidade de ela ter se surpreendido mais com a expressão “esses filhos da puta”, usada pela aluna, do que com a agressão em si que ela enfrentou. Sem tecer qualquer comentário, a professora voltou a ficar séria, parecendo indiferente ao relato da aluna.

P2, por sua vez, lamentou o ocorrido, pontuou brevemente que se trata de agressões recorrentes e que os brasileiros têm preconceito contra migrantes e refugiados, fez comentários, digamos, reiterados sobre a suposta falta de reação da aluna, tais como: “[...] na hora é muito difícil reagir, né? Chega a dar raiva quando você chega em casa e fica “eu não acredito que eu fiquei calada”. Mas é difícil mesmo na hora”. Comentários que, a nosso ver, deram mais ênfase à falta de reação da aluna do que à ação da agressora. E, por fim, como quem diz “vamos voltar à aula”, ela conduz a aula, lendo uma definição de assédio: “comportamentos abusivos, né, e pode ser feito por meio de palavras, como foi feito com a colega, pode ser feito por meio de comportamentos, de atos, de gestos e até mesmo escritos”. Em outras palavras, a professora planejou abordar o tema assédio sexual e, mesmo uma aluna descrevendo um ataque xenofóbico enfrentado, ela não alterou seu planejamento de forma a incluir o assédio decorrente da xenofobia, que talvez seja o que mais é enfrentado por migrantes. Trata-se, portanto, de mais um episódio em que as professoras priorizam, nas aulas, temas e pontos de vista que elas acreditam, a partir de suas representações, que os

alunos precisem aprender, sem focar na realidade dos alunos e suas demandas trazidas em suas falas.

Uma situação que nos pareceu relativamente comum nas interações entre professoras e alunos é a que se apresenta no Excerto 21, em que os alunos fazem comentários, perguntas ou relatam situações que evidenciam que eles não só têm familiaridade com o assunto abordado pelas professoras como têm questões que, digamos, ultrapassam os limites superficiais do tema e dão pistas de suas realidades e necessidades. Apesar disso, as professoras mantêm o foco da discussão na perspectiva que planejaram para tratar os temas.

Diante dos assuntos que consideraram relevantes ao contexto do grupo, em muitas aulas, as professoras prepararam e compartilharam instruções que, segundo explicaram, possibilitassem aos estudantes um bom desempenho em entrevistas de emprego. Essas situações apresentadas pelas professoras com o propósito de instruir os estudantes correspondem, basicamente, à colocação do migrante no mercado de trabalho formal brasileiro. A realidade do migrante, no entanto, conforme apontam levantamentos do próprio governo federal, vai justamente de encontro à proposta<sup>19</sup> das professoras. Migrantes se deparam com um mercado de trabalho cada vez mais informal, precário, de baixa renda, e, muitas vezes análogo à escravidão<sup>20</sup>. Conjuntura que não parece ser levada em conta pelas docentes quando planejam os temas de suas aulas.

Em mais um momento de reflexão sobre as práticas docentes, fizemos as seguintes perguntas às professoras: “Por que você ensina português para este público?”; “Qual é o seu papel como professora neste contexto?”; “Quais são as necessidades do grupo com o qual vocês estão trabalhando?” Seguem, abaixo, excertos das respectivas respostas das professoras.

<i>Excerto</i> 23	P6: Vai além da língua. Ainda mais para esse público específico. Eles precisam saber muito mais do que a língua. Eles precisam saber como funciona o país, como funcionam as questões do país, porque eles precisam aprender o português para, digamos assim, sobreviver aqui. Então, é, eu, pelo menos a forma como que eu me sinto ensinando português para eles, é uma forma inspiradora, porque eu sei que eu estou ali ajudando uma pessoa. Mais do que você estar ensinando a língua em si, você está ajudando ela ali a ir atrás das
----------------------	---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2020/12/27/covid-19-informalidade-e-trabalho-escravo-o-ano-dos-imigrantes-no-brasil>, em <https://ittc.org.br/imigrantes-e-os-labirintos-da-economia-informal/> e em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/numero-de-imigrantes-com-contrato-formal-de-trabalho-caiu-13-no-brasil-em> Acesso em: 11 jun. 2023.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.tst.jus.br/-/brasil-tem-mais-de-180-mil-imigrantes-no-mercado-de-trabalho-formal> Acesso em: 11 jun. 2023.

	<p>coisas, a conseguir sobreviver, encontrar seu emprego, em caso de alguma emergência, saber como procurar ajuda, saber ir atrás dos seus direitos. [...] É complicado para eles, porque eles deixaram o país deles. Eles precisaram estar aqui em um país desconhecido. E meio que deixar tudo de lado para estar aqui. É um novo recomeço para eles, né? Isso é uma questão que me ajuda a deixar o nervosismo de lado, e saber que eles precisam disso. Eles precisam daquela aula, que eu esteja ali auxiliando eles. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)</p> <p>...</p> <p>P6: É porque a situação deles, por exemplo, se fossem só estrangeiros que só quisessem conhecer o país, e aí a gente poderia trazer mais temas culturais. Mas, no caso, eles precisam conhecer como funciona o Brasil de fato, porque eles estão residindo aqui. Eles precisam saber como tudo aqui funciona, para eles poderem estar inseridos nisso, né? (Reunião de Capacitação_01-04-2022)</p>
--	---

<p><i>Excerto</i> 24</p>	<p>P5: É um país desconhecido para eles, né, é uma nova vida. Muitas coisas eu aprendi, montando aula para eles. Coisas que nem eu como cidadã sabia. (Reunião de Capacitação_01-04-2022)</p>
------------------------------	---

Baseando-nos nos relatos acima, é possível constatar nas representações docentes uma concepção de ensino de português para migrantes compatível com a que vem, majoritariamente, sendo assumida como língua de acolhimento por diversos estudiosos da área, isto é, a visão que abrange realidades e públicos que precisam urgentemente de mais do que o ensino de uma língua, mas uma política de solidariedade. A vulnerabilidade dos estudantes faz com que docentes procedam de maneira a construir temáticas que possam responder às necessidades desse público.

Nessas representações, vimos um juízo romantizado de acolhimento<sup>21</sup>, que concede ao ensino da língua portuguesa o papel de sobrevivência do migrante, que estabelece a mudança de país como um recomeço de uma nova vida, que coloca os brasileiros como povo gentil e acolhedor, como se não houvesse o preconceito e a rejeição ao migrante, que determina que o migrante necessariamente precisa de um emprego, que não reconhece que somos vizinhos, e nossas línguas (português e espanhol) e culturas são semelhantes.

<sup>21</sup> Como exemplo, temos o artigo: <https://projeto colabora.com.br/ods4/portugues-como-lingua-de-acolhimento-ainda-somos-um-povo-gentil/> Acesso em: 11 jun. 2023.

#### 4.3.4. Representações acerca das identidades brasileiras

Se concordarmos que a identidade se constrói na relação com o outro, por meio da diferença, fica óbvia a importância de analisarmos, nesta pesquisa, a afirmação da identidade brasileira. Ao nos definirmos como grupo, ao afirmamos determinada identidade, o fazemos levando em conta a representação que temos acerca do outro. Quer dizer, no momento em que as docentes declaram como brasileiro determinado aspecto de suas identidades, consideram que tal aspecto as diferencia do grupo que elas querem marcar como “outro”, ou seja, da “outra identidade” e é disso que tratamos nesta seção.

A título de ilustração cabe mencionar o vídeo apresentado à turma por uma das professoras com o objetivo de destacar diferenças culturais entre o Brasil e outro país, que, no caso, era a Coreia. Tratava-se de uma coreana falando sobre diferenças culturais entre Brasil e Coreia. A nossa ver, a escolha do vídeo de uma pessoa cuja “cultura nacional” é, em princípio, distante da “cultura brasileira” tem a ver com a necessidade da professora em evidenciar o quão “diferente” é o povo brasileiro. Optar pelo vídeo de uma pessoa venezuelana, mostrando sua vida no Brasil, talvez não servisse ao seu propósito de destacar as diferenças, ou seja, de afirmar sua própria identidade. Trata-se, portanto, de uma estratégia intencional para marcar as diferenças.

Seguem-se, abaixo, trechos de enunciados que sustentaram nossa análise da afirmação da identidade brasileira, nas aulas, e, por conseguinte, da representação das docentes acerca dos venezuelanos.

<i>Excerto</i> 25	<p>P2: Vocês podem perceber que, no Brasil, muitas coisas mudam, muitos nomes, palavras mudam de acordo com a região que você está. Coisas comuns, por exemplo: mandioca. Existem lugares que chamam de mandioca, outros, macaxeira, outros, aipim. É interessante a gente trazer, porque vocês estão em diferentes regiões. E não quer dizer que esteja errado. A gente chama de variação linguística.</p> <p>Aluno: Na Venezuela também tem muito isso. Cada estado tem palavras próprias. Por exemplo, a palavra <i>guarisa</i>, que significa garota. É mais ou menos a tradução no português. Só que é na região do oriente, no litoral. Você na capital não escuta essa palavra. (Aula 5_15-12-2022)</p>
----------------------	--

<i>Excerto</i> 26	<p>P1: O bom de vocês estarem aprendendo português é porque, no Brasil, geralmente, nos empregos eles pedem uma segunda língua. Então, vocês tendo o espanhol fluente e também o português fluente já é uma forma de vocês terem uma outra, é, um outro atributo, digamos assim, na hora da entrevista, né? (Aula 2_06-12-2022)</p>
----------------------	---

<i>Excerto</i> 27	P2: E as pessoas, geralmente, no Brasil, são, dependendo do estado que você vai, elas são bem acolhedoras. Então, às vezes você pode estar falando não tão certo, mas elas vão se esforçar para entender o que você está falando. (Aula 14_17-01-2023)
----------------------	--

O que mais nos chamou a atenção no Excerto 25 e no Excerto 26 foi a afirmação de aspectos linguísticos e culturais que, em princípio, não são exclusivos da língua portuguesa do Brasil nem da cultura do país. A variação linguística é um fenômeno “natural” de quaisquer línguas e linguagens humanas. Assim como o domínio de mais de uma língua é valorizado não apenas no Brasil, mas no mundo todo, vai, aliás, muito além da esfera do trabalho (entrevista de emprego). No que se refere à afirmação da identidade e à representação acerca dos venezuelanos e do espanhol, a análise de trechos como esses corrobora nossa interpretação de que as docentes desconhecem a proximidade entre o Brasil e a Venezuela e entre o português e o espanhol. Daí tentarem afirmar a identidade nacional a partir de aspectos que, em termos concretos, não diferenciam os dois povos e suas línguas.

Já no Excerto 27, podemos encontrar diversos modalizadores na fala de P2, como: “geralmente”, “dependendo do estado”, “às vezes”, “pode”, “tão”. A modalização de P2 ocorre, inclusive, na fala relacionada aos erros dos estudantes. Podemos perceber que P2 relativiza e não olha o Brasil e os brasileiros como um grupo homogêneo em relação ao modo como acolhem os migrantes. Os brasileiros podem ser representados, no discurso modalizador da professora, como um povo “bem acolhedor”, isto é, um povo que se esforça na comunicação com migrantes, desconsiderando, para isso, possíveis erros no uso da língua portuguesa. Parece-nos coerente dizer que a razão para uma fala tão modalizada é, entre outras, a presunção de que os estudantes já tenham sido hostilizados por brasileiros.

Em um momento em que as professoras falavam sobre o tema superstições na cultura brasileira e comentaram sobre como os brasileiros recebiam as visitas, uma delas mencionou o trecho abaixo.

<i>Excerto</i> 27	P3: No Brasil, as visitas não abrem a porta para ir embora, caso contrário, não voltam mais. Pode ser considerado falta de educação a visita abrir a porta para ir embora. Aqui no Brasil, a gente tenta ser muito educado... geralmente a gente fica dando desculpas para não ir. É muito difícil você ouvir não de um brasileiro. (Aula 27-04-2022)
----------------------	---

No Excerto 27, podemos notar que a professora representa a identidade dos brasileiros como um povo educado, o que, para ela, significa nunca dizer não para outras pessoas. Assim, uma visita que abre a porta para ir embora não seria tão educada quanto aquela que espera os donos da casa fazerem isso para que ela possa partir. Logo, por diferenciação, mesmo que inconscientemente, essas representações docentes definem o imaginário do lugar desse grupo de estudantes venezuelanos e minimizam sua capacidade de ação, presumindo que se trata de um povo menos polido que o brasileiro.

Em outro momento, uma professora, quando conversava com os estudantes sobre a superstição brasileira de desvirar o chinelo no chão, pergunta aos estudantes se na Venezuela também existe essa superstição.

<i>Excerto</i> 28	<p>Aluna: Em minha casa, meu pai sempre falava que era ruim, mas ele não falava porquê.</p> <p>P3: Seu pai é brasileiro?</p> <p>Aluna: Não, ele é venezuelano. (Aula 27-04-2022)</p>
----------------------	--

O Excerto 28 deixa claro que a professora imagina as duas culturas como distantes. Tão distantes que seria difícil haver a mesma superstição na Venezuela. A explicação mais razoável, portanto, para o pai da estudante dizer que o chinelo virado era algo ruim na Venezuela seria ele também ser brasileiro.

Para finalizar o capítulo: a análise dos dados, apresentada separadamente em diferentes seções, nos possibilitou compreender, em alguma medida e sob perspectivas bem singulares, os fluxos que formam as práticas de ensino de português para migrantes venezuelanos no Brasil. Práticas que parecem se dar no fluxo do desconhecido, no fluxo da vontade de acolher e no de tantas outras proximidades distanciadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título deste trabalho, como explicamos no início desta dissertação, foi definido durante nossas observações das aulas, quando percebemos a recorrência com que as professoras, após abordarem qualquer aspecto do português ou da cultura brasileira, perguntavam a seus estudantes “e na Venezuela?”. Essa pergunta, a nosso ver, implicava questões mais amplas e cheias de significados, que tinham tudo a ver com o objetivo do nosso estudo: representação com a qual docentes que ensinam português para migrantes venezuelanas(os) trabalham.

A análise dessa pergunta nos conduziu à associação entre representação e identidade, visto que identidade se mostrou um subsídio para estudarmos as representações com as quais as docentes lidavam. As docentes afirmam aspectos da identidade brasileira para se diferenciar da identidade que supunham ser venezuelana. A pergunta, portanto, pressupõe que tais pontos sejam diferentes entre as duas culturas, já que são identidades distintas, conforme as representações das docentes sobre o povo venezuelano.

A análise dos dados nos permitiu dizer que as professoras lidam com uma representação acerca de seus alunos venezuelanos que os reduz a um número limitado de características gerais, situando-os necessariamente no lugar do “outro”, ou seja, alguém deslocado na sociedade brasileira e praticamente sem recursos – incluindo os linguísticos – que lhes permitiriam ter alguma autonomia no novo país, supostamente tão distinto da Venezuela. É por meio da diferenciação – talvez não deliberada, mas recorrente – que é negada aos estudantes a possibilidade de fazerem parte, como cidadãos, do grupo que, de maneira imaginária – como defende Anderson (2008) – ou não, representa o Brasil.

Em relação às representações acerca de migração e migrantes venezuelanos, a análise mostrou que, para as docentes, são temas constrangedores, ou seja, tabus, o que explica o fato de elas evitarem, de diversas formas, abordar tais temas. Por outro lado, como discutido ao longo da dissertação, tratar um assunto como tabu é uma das maneiras de impedir que novas formas de o conceber e de lidar com ele venham à tona. Nesse caso especificamente, a sala de aula deixa de ser um lugar estratégico para a construção de novas perspectivas e promoção de agentes de mudança social, cultural e histórica, passando a ser mais um lugar de afirmação de pertencimentos limitantes e de apagamento de possibilidades de construção coletiva de identidades localizadas.

Durante os semestres em que os cursos ocorreram, percebemos que, em geral, as docentes não tinham clareza das proximidades culturais e linguísticas entre Venezuela e Brasil, mesmo sendo países vizinhos. Podemos sugerir a importância de se ter curso de espanhol nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de português como língua não materna. Ao menos, seria uma forma de sensibilização que já começa a preparar o docente para identificar pontos relevantes relacionados à língua, visto que conhecimento de espanhol poderia ajudar a identificar aspectos importantes do ensino nesse contexto.

A análise da escolha dos assuntos a serem abordados nas aulas mostrou-se significativamente produtiva. Por meio dela, ficou evidente que o principal tema a ser abordado, ou seja, a demanda primeira dos migrantes venezuelanos é o trabalho. Por outro lado, inúmeros aspectos linguísticos (gramaticais, lexicais e de pronúncia), que independem das necessidades alegadamente próprias do grupo, são apresentados sob o pretexto de serem particularmente importantes para o universo do trabalho. Quer dizer, adotou-se como pano de fundo para o ensino de português para migrantes o universo do trabalho e, qualquer que seja o aspecto da língua ou o tema planejado, tudo é apresentado sob esse pano.

Pareceu-nos relevante verificar o impacto da crescente oferta de cursos de português para migrantes, resultado óbvio da intensificação do fluxo migratório para o Brasil, na formação de professores de português. Para tanto, buscamos analisar oportunidades de capacitação promovidas na Universidade à qual as participantes da pesquisa se vinculam, o currículo da licenciatura que estavam finalizando e o próprio discurso das docentes. Quanto à capacitação, a análise nos permite dizer que, por mais oportunidades que tenham sido oferecidas às estudantes, em termos de desenvolvimento de conhecimentos sobre os fluxos migratórios e de reflexão sobre o tema, essas oportunidades não tiveram sucesso. Já a análise do currículo da licenciatura em Letras-PBSL evidenciou que, mesmo que a oferta de cursos e a publicação de material didático tenham se multiplicado, a formação, em nível de graduação, parece não ter sido alterada pelas demandas criadas pelos novos fluxos migratórios.

Assim, é essencial trabalhar com base na realidade desse movimento migratório, e o que a análise nos mostrou foi a aceitação de um discurso de senso comum sobre a realidade política e histórica desta parte do mundo em que nossos países vivem. Talvez esta seja uma das razões do ensino baseado no discurso do migrante necessitando de eterno assistencialismo.

Além da formação, outro ponto que se mostrou relevante para a construção das representações docentes foi a mídia. Tomamos como base os estudos elencados nesta pesquisa que apontaram a associação dessas representações acerca de migrantes com os discursos veiculados pela mídia, devido a esses espaços serem lugares de construção onde se originam os discernimentos gerais que influenciam fortemente a formulação de políticas migratórias nacionais e internacionais. Essas políticas, inclusive as linguísticas, em larga escala, são determinadas e planejadas com base nas representações sociais.

De modo geral, enquanto a mídia alternativa complexifica os relatos da migração venezuelana, a mídia hegemônica, única mídia à qual as participantes desta pesquisa têm acesso, silencia a história e o migrante venezuelanos, apagando a profundidade dos fatores que levaram à migração, tratando o tema como tabu. Isso fica evidente quando analisamos as representações docentes acerca da migração, do povo e da identidade venezuelanos. Os excertos expostos nos revelaram que as professoras não têm base para tocar no assunto da migração durante as aulas, por não estarem equipadas com outros pontos de vista para abordar a complexidade do tema, apenas interpretam aquilo que é noticiado pela mídia hegemônica, julgando a questão como tabu. Ou seja, a grande mídia nos limita a praticamente uma única versão da história.

Se, à época em que o curso de licenciatura em Letras – PBSL da UnB foi idealizado, a migração estava fora de debate, hoje, o ensino de português para migrantes é expressivo no Brasil. Portanto, uma formação com falta de atualização em seus cursos, nesse sentido, não é ideal. Os currículos para a formação docente inicial precisam ser atualizados para considerar o cenário contemporâneo. Na esteira das necessidades de formação docente e do atual cenário da migração sul-sul, é premente a inserção de disciplinas, nas grades da licenciatura em Letras – PBSL, da UnB, e de outras licenciaturas com o mesmo perfil de egressos, que abordem de forma interdisciplinar aspectos da migração e do acolhimento. Disciplinas que promovam discussões críticas e situadas, possibilitando a ampliação de conhecimentos sob perspectivas sociais e geopolíticas e a formação de professores de português para não falantes da língua como materna com conhecimentos consistentes e situados acerca da história, necessariamente compartilhada entre os países desta parte tão singular do mundo, o que, por fim, implicaria na construção de representações acerca dos estudantes embasadas em pontos de vista mais favoráveis a eles e, conseqüentemente, a nós.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. **Padrões de manipulação na grande imprensa**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

ACNUR /CSVM CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO - RELATÓRIO ANUAL 2021 Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/09/Relatorio-Anual-CSVM-2021\\_final.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/09/Relatorio-Anual-CSVM-2021_final.pdf) Acesso em: 7 nov. 2022.

ACNUR /CSVM CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO - RELATÓRIO ANUAL 2022 Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/09/CSVM-Relato%CC%81rio-Anual-2022.pdf> Acesso em: 11 dez. 2022.

ALMEIDA, Beto. Forças do Brasil (especial) - A Venezuela ressurgiu do poço, 2022. Publicado pelo canal TV 247. Transmitido em 22 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2e5oqlAIL04>. Acesso em: 3 set. 2022.

ALTMAN, Breno A Venezuela saiu da crise? Publicado pelo canal tv 247 em Opera Mundi. Estreado em 11 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vabUEwZbsB8>. Acesso em: out 2022.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

ANDRIGHETTI, Graziela; PERNA, Cristina. As escolhas envolvidas no ensino de PLAC: o que nossas aulas têm a dizer? In: FERREIRA, L. *et al.* (orgs.) **Língua de acolhimento**: experiências no Brasil e no mundo, Mosaico Produção Editorial, p. 141-170, Belo Horizonte, 2019.

ANUNCIACÃO, Renata. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-36, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627>. Acesso em: 6 mai. 2023.

AYALA, Mario; QUINTERO, Pablo (comp.). **Diez años de revolución em Venezuela**. Historia, balance y perspectivas (1999-2009). Maipue: Buenos Aires, 2009.

BAENINGER, Rosana. 7º Diálogos no CEM: migração, refúgio e Direitos Humanos: travessias para uma vida digna? (mesa-redonda). Missão Paz: São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/missaopazsaopaulo/videos/1404383829658518/>. Acesso em: 02 out. 2022.

BAENINGER, Rosana *et al.* **Atlas Temático**: Observatório das Migrações em São Paulo — Migrações Venezuelanas. Campinas: Nepo/Unicamp, 2020. Disponível em: [https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/\\_atlasvenezuela.php](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/_atlasvenezuela.php). Acesso em: 3 mar. 2023.

BAENINGER, Rosana; (coords.) **Migrações Fronteiriças**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018. Disponível em: [https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig\\_frenteiricas.pdf](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig_frenteiricas.pdf). Acesso em: 8 mar. 2023.

BARTLEY, Kim; O'BRIAIN, Donnacha. A revolução não será televisionada. Publicado pelo canal A.H.F., 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FppdfwqmImE>. Acesso em: 2 out. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Tradução Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BECKER, Camila. **Comunicação e interesse público: o acontecimento Mais Médicos no jornalismo de referência brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 164. 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana de Lima Reis e Glaucia Gonçalves. 4ª. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BIZON, Ana Cecília C.; CAMARGO, Helena. Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. *et al.* (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. 2ª ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, v. 1, 2018. p. 712-726.

BIZON, Ana Cecília C.; DINIZ, Leandro.; CAMARGO, Helena. **Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento – Trabalhando e estudando - Livro do(a) aluno(a). 2. ed. Campinas: Pontes, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/vamos-juntos-curso-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-livro-doa-alunoa/> Acesso em: 8 mai. 2023.

BIZON, Ana Cecília C.; DINIZ, Leandro.; RUANO, Bruna. **Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento – Me virando no dia a dia - Livro do(a) aluno(a). 1. ed. Campinas: Pontes, 2021. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/vamos-juntos-curso-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-me-virando-no-dia-a-dia/> Acesso em: 8 mai. 2023.

BIZON, Ana Cecília C.; DINIZ, Leandro.; FONTÃO, Elizabeth. **Mano a Mano: português para falantes de espanhol – Básico**, v.1. Abingdon: Routledge, 2021a.

BIZON, Ana Cecília C.; DINIZ, Leandro.; FONTÃO, Elizabeth. **Mano a Mano: português para falantes de espanhol – Intermediário**, v.2. Abingdon: Routledge. 2021b.

BLANCO, Adriana. HENRIQUES, Rafael P. Discursos midiáticos na representação da identidade social dos refugiados venezuelanos no BR. **Anais do 7º Seminário Comunicação e Territorialidades: Perspectivas e Desafios**, v. 1 n. 7, p. 1-9 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Marcia/Downloads/+ADRIANA+BLANCO\\_vers%C3%A3o+final.pdf](file:///C:/Users/Marcia/Downloads/+ADRIANA+BLANCO_vers%C3%A3o+final.pdf) Acesso em: 09 set. 2023.

BRIGNOL, Liliane *et al.* A representação midiática dos migrantes venezuelanos na mídia brasileira: uma análise dos portais Folha de São Paulo e GaúchaZH. In: REDIN, G. (org.). **Migrações internacionais: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil**. 1ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2020, v. 1, p. 190-206.

BRIGNOL, Liliane. Comunicação midiática e migrações transnacionais: percursos de análise da representação midiática à webdiáspora senegalesa. In: REDIN, G. (org.). **Migrações internacionais: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil**. 1ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2020, v. 1, p. 207-225.

BRIGNOL, Liliane; CURI, Guilherme. Repensar a noção de “crise migratória”: por uma cobertura jornalística ética e humanitária sobre as dinâmicas de mobilidade humana. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**, n. 27, v.1, p. 63-72, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.71464> Acesso em: 8 mai. 2023.

CARVALHAL, Tatiana P. A licenciatura em PLE na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. In: SCARAMUCCI, M.V.R.; BIZON, A.C.C. (orgs.). **Formação inicial**

**e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil.** Araraquara – SP: Letraria, 2020.

CARVALHO, Patrícia M. TV Digital Aberta: **conflitos na implantação de uma nova mídia no Brasil.** Tese de doutorado em comunicação. 2011.

CAVALCANTI, Leonardo *et al.* (orgs.). **Dicionário crítico de migrações internacionais.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Bianca. (orgs.) **Relatório Anual 2021 – 2011-2020:** Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Bianca. (orgs.) **Relatório Anual OBMigra 2022.** Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a> . Acesso em: 03 mar. 2023.

CHÁVEZ FRÍAS, Hugo. ¡Del Caracazo a la Revolución! (Las líneas de Chávez). **Cubadebate.** 28 febrero 2010. Disponível em [http://www.cubadebate.cu/especiales/2010/02/28/del-caracazo-a-larevolucion/#.Wo\\_KK6nGG4](http://www.cubadebate.cu/especiales/2010/02/28/del-caracazo-a-larevolucion/#.Wo_KK6nGG4) . Acesso em: 21 abr. 2023.

COGO, Denise.; SILVA, Terezinha. Entre a fuga e a invasão: alteridade e cidadania da imigração haitiana na mídia brasileira. **Revista Famecos – Mídia, Cultura e Tecnologia,** Porto Alegre, RS, v. 23, n. 21, p. 207-224, 2016.

CURCI, Natalia; PORTO, Morena. **Presente!:** Português como língua de acolhimento no Brasil: módulo I. 2021.

DINIZ, Leandro R. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 396. 2012.

ELLNER, Steve. Las tensiones entre la base y la dirigencia en las filas del chavismo. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales,** Caracas, v. 14, n. 1, ene./abr. 2008.

ESSES, Victoria M.; MEDIANU, Stelian; LAWSON, Andrea S. Uncertainty, threat, and the role of the media in promoting the dehumanization of immigrants and refugees. **Journal of social issues,** v. 69, n. 3, p. 518-536, 2013. Disponível em: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/josi.12027> . Acesso em: 8 mai. 2023.

FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia. (orgs.) **Bate-papo com educadores linguísticos:** letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALL, Stuart. The work of Representation. In: HALL, S.; EVANS, J.; NIXON, S. (orgs.) **Representation:** cultural representations and signifying practices. Londres: Thousand Oaks/New Deli: Sage/Open University, 1997, p. 2-73.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, e Guaracira Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio: Apicuri, 2016.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (org.), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

IPEA. Imigração Venezuela-Roraima: evolução, impactos e perspectivas. Brasília, 2021.

JAVORSKI, Elaine. Imagens da integração: a construção da notícia sobre os haitianos no telejornalismo paranaense. In: BAENINGER, R. *et al.* (orgs.). **Migrações Sul Sul**. 2ª ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, v. 1, 2018. p. 855-865.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. **Refúgio em Números (7ª Edição)**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

KUMARAVADIVELU, Bala. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de Línguas Estrangeiras. In: LEFFA, V. J (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.

LEITE, Ricardo Borges. **Representações de imigrantes venezuelanos no Jornal Nacional**. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 163. 2022.

LIMA, Cecília A. R., JANUÁRIO, Soraya B., LEAL, Daniel O. **“Dibrando” a mídia Hegemônica: A imprensa alternativa na propagação do futebol de mulheres**. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/gjdwvr4tjnsM6F85p8SMk3k/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 nov. 2023.

LÓPEZ MAYA, Margarita. Venezuela: Hugo Chávez y el Bolivarianismo. **Revista Venezoelana de Economía y Ciencias Sociales**. Caracas, v.14, n.3, sept-dic. p. 55-822008. Disponível em: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/faces/problemas\\_sociales\\_contemporaneos/CES\\_OC/SEPTIEMBRE\\_DICIEMBRE\\_3\\_2008\\_DIEZ\\_A%C3%91OS\\_DE\\_REVOLUCION\\_BOLIVARIANA.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/faces/problemas_sociales_contemporaneos/CES_OC/SEPTIEMBRE_DICIEMBRE_3_2008_DIEZ_A%C3%91OS_DE_REVOLUCION_BOLIVARIANA.pdf) Acesso em: 21 abr. 2023.

LOPEZ, Ana Paula. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? Curitiba, **Revista X**, v.13, n.1, p.9-34, 2018.

MARTINS, Moisés; MARCONDES, Valéria, «“Eles”, venezuelanos, e a crise na Venezuela: práticas discursivas na revista *Veja*», Comunicação e sociedade [Online], 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cs/3942> . Acesso em: 14 nov. 2023.

MCAULIFFE, Marie; TRIANDAFYLLIDOU, Anna. (edits.), **World migration report 2022**. International Organization for Migration (IOM), Geneva, 2022. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022> . Acesso em: 8 mar. 2023.

MENDES, Edleise. A licenciatura em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade. In: SCARAMUCCI, M.V.R.; BIZON, A.C.C. (orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil**. Araraquara – SP: Letraria, 2020.

METEORO BRASIL. Como a Venezuela virou uma Venezuela? Publicado pelo canal Meteoro.doc. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8TDfdcUR4ME> Acesso em: 1 nov. 2022.

MIGRAÇÕES, REFÚGIO E APATRIDIA: **Guia para Comunicadores**. São Paulo, [s.n]. 1ª edição, 2019. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color\\_FINAL.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf) . Acesso em: 15 nov. 2022.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de; LÓPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, L. *et al.* (orgs.). **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 18-40.

NIEDERAUER, Marcia Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P; ALVAREZ, M. L. O. (orgs.) **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 101-121.

\_\_\_\_\_. **Recursos para outras inter-ações em sala de aula de português brasileiro como língua adicional**, Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. **Universidade e universitários indígenas na internet: inclusões e exclusões no âmbito da representação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 284. 2013.

\_\_\_\_\_. Vamos almoçar? Línguas e culturas: com tato. **Papia**, Brasília, v.21 (volume especial), p. 83-99, 2011.

NIEDERAUER, Marcia *et al.* A licenciatura em PBSL e o panorama de PLE na Universidade de Brasília: histórico, desafios e perspectivas. In: SCARAMUCCI, M.V.R.; BIZON, A. C. C. (orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil**. Araraquara – SP: Letraria, 2020.

OLIVEIRA, Jacqueline F. *et al.* **Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados**. 2. ed. Cáritas Arquidiocesana São Paulo; Agência da ONU para Refugiados, 2015.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional do Brasil, Capítulo 1. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. (orgs.) **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. Políticas de difusão e formação crítica em PLE: Por uma formação por competências. In: MENDES, E. (org.) **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 173-205.

PARKER, Dick. El chavismo: populismo radical y potencial revolucionario. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas, v. 7, n. 1, ene./abr. 2001.

REINOLDES, Marina; MANDALÁ, Paola; AMADO, Rosane S. **Portas Abertas: Português para imigrantes**. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo: SMDHC, 2017.

RODRIGUES, Gilberto M. A.; SALA, José Blanes; SIQUEIRA, Debora. Refugiados Sírios no Brasil. Políticas de Proteção e Integração. In: BAENINGER, R. *et al.* (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. 2ª ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, v. 1, 2018. p. 309-324.

RUANO, Bruna P.; CURSINO, Carla. Multiletramentos e o Second Space no Ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: FERREIRA, L. *et al.* (orgs.). **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 41-62.

RUANO, Bruna; CURSINO, Carla. **Passarela: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos**. Curitiba, PR: Editora Peregrina, 2020.

SANT’ANA, Paulo Gustavo Iansen de. **Migração e refúgio: convergências e contradições entre as políticas implementadas pelo Brasil no século XXI**. Brasília: FUNAG, 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2001.

SCARAMUCCI, Matilde.; BIZON, Ana Cecília. C. O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil**. Araraquara – SP: Letraria, 2020.

SEPÚLVEDA, Marcos. A reforma administrativa e a capacidade estatal no Brasil e na Venezuela em análise comparada. **Revista de estudos latinoamericanos**, n. 73, 2º sem. p. 41-67, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8479797> Acesso em: 19 set. 2023.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e política do texto curricular**. 3a reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

SPOSATO, Karyna Batista; LAGE, Renata Carvalho M. A Retirada do Brasil do Pacto Global para Migração Segura: Um olhar crítico pela ótica do Transconstitucionalismo. **Caderno de Relações Internacionais**, v. 7, n. 20, p. 162-176, 2020. Disponível em: <https://revistas.faculdedamas.edu.br/index.php/relacoesinternacionais/article/view/1261> . Acesso em: 15 nov. 2022.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6. ed. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A mídia e a modernidade**. Uma teoria social da mídia. Tradução: Wagner de Oliveira Brandão. Revisão da tradução: Leonardo Avritzer. 12 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

VENTURA, Deisy. O impacto da crise internacional do Ebola (2014-2015) sobre a mobilidade humana. In: BAENINGER, R. *et al.* (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. 2ª ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, v. 1, 2018, p. 23-36.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 (PARECER DO CEP PARA APROVAÇÃO)

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** E na Venezuela? Representações que embasam práticas docentes de professores de português para migrantes

**Pesquisador:** renata ferreira bordallo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69092823.6.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.153.288

**Apresentação do Projeto:**

"Esta pesquisa se insere no contexto de ensino de português para migrantes em um curso privado de línguas. Pretende analisar as representações docentes de professores em formação na licenciatura em Letras Portugêses do Brasil como Segunda Língua. Busca contextualizar a origem da migração venezuelana a partir de um ponto de vista alternativo à mídia hegemônica principal no Brasil, considerando que muito de nossas representações sobre a migração venezuelana vem de narrativas jornalísticas. Além disso, deseja analisar como se dá a formação de professores de português para migrantes, já que a graduação poderia ser um momento para refletir sobre nossas próprias práticas docentes. De cunho qualitativo e interpretativista, este trabalho tem como fundamentos os temas em representação, ensino de línguas, formação de professores, identidade. A análise se faz com base em gravações de aulas de cursos de português, em que poderemos perceber como se dão as representações docentes."

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar a representação docente de professores de português para migrantes venezuelanos dentro de um curso privado de línguas.

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 6.153.288

**Objetivo Secundário:**

Observar como se dá o ensino de português para migrantes venezuelanos dentro de um curso privado de línguas de forma a analisar suas representações sobre este público. Compreender a relação entre as representações e a formação docente de professores de português para migrantes na UnB.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS**

"Quanto aos riscos de exposição de dados pessoais, esta pesquisa evitará informações que possam identificar nominalmente os participantes, usando nomes fictícios para proteger os dados dos participantes. Não haverá exposição de fotos ou imagens. Quanto aos riscos de exposição e perda da confidencialidade, o acesso aos dados será limitado à pesquisadora e à sua orientadora. Também será esclarecida aos participantes a possibilidade de interromper o processo, a qualquer tempo, sem danos ou prejuízos, bem como a possibilidade de retirar seu consentimento prévio, caso desista de participar da pesquisa."

"Além disso, como esta pesquisa é realizada em ambiente virtual, com observação de aulas online síncronas, serão destacados riscos característicos das atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas nos cursos. Após a coleta de dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local. Como a pesquisadora ressalta, a(o) participante não terá acesso às indagações que serão colocadas pela pesquisadora ao material já produzido (as gravações das aulas). Nesta situação, a pesquisadora incluirá outras medidas de amparo bio-psíquico às participantes da pesquisa, além da preservação do anonimato, para o após a publicação do trabalho. Logo, após a publicação do trabalho, em caso de danos pessoais diretamente causado pelos procedimentos desta pesquisa, as participantes serão orientadas e encaminhadas pela pesquisadora a procurar atendimento especializado em serviços psicológicos institucionais próximos a sua região de moradia. Além disso, em caso de divulgação da pesquisa ou eventos acadêmicos, escritos ou orais, a pesquisadora se assegurará de que não serão divulgados fatos ou segmentos das aulas potencialmente constrangedores."

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 6.153.288

#### BENEFÍCIOS

Os benefícios da pesquisa serão, principalmente, indiretos e coletivos, gerando aumento do conhecimento sobre a formação de professores de Português como Segunda Língua. Mas também diretos, para que possamos refletir sobre nossa própria profissão.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância acadêmica e social como demonstra a pesquisadora, pois tem como objetivo finalístico contribuir na avaliação crítica da formação de professores de português para migrantes, já que, nas palavras da pesquisadora, " [...] a graduação poderia ser um momento para refletir sobre nossas próprias práticas docentes.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão em concordância com as normas do CEP/CHS.

#### Recomendações:

Recomenda-se a aprovação.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2121514.pdf	16/06/2023 16:07:37		Aceito
Outros	Carta_de_resolucao_de_pendencias.pdf	16/06/2023 16:07:17	renata ferreira bordallo	Aceito
Outros	JustificativaNaoApresentacao.pdf	16/06/2023 16:06:29	renata ferreira bordallo	Aceito
Outros	NOVACartaEtica.pdf	16/06/2023 16:02:53	renata ferreira bordallo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVO_TCLE.pdf	16/06/2023 16:01:20	renata ferreira bordallo	Aceito
Cronograma	NovoCronograma.pdf	16/06/2023 16:00:50	renata ferreira bordallo	Aceito
Outros	Justificativainstrumentodecoleta.pdf	25/04/2023	renata ferreira	Aceito

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 6.153.288

Outros	Justificativainstrumentodecoleta.pdf	19:40:19	bordallo	Aceito
Outros	LattesMarciaNiederauer.pdf	25/04/2023 19:38:43	renata ferreira bordallo	Aceito
Outros	LattesRenataBordallo.pdf	25/04/2023 19:38:20	renata ferreira bordallo	Aceito
Outros	TermoAutorizacaoImagemSom.pdf	25/04/2023 19:37:12	renata ferreira bordallo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimento.pdf	25/04/2023 19:33:08	renata ferreira bordallo	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/04/2023 19:31:25	renata ferreira bordallo	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	16/04/2023 21:41:28	renata ferreira bordallo	Aceito
Outros	Carta_etica.pdf	16/04/2023 21:22:32	renata ferreira bordallo	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	16/04/2023 21:21:45	renata ferreira bordallo	Aceito
Outros	aceite_instituicao.pdf	16/04/2023 21:21:01	renata ferreira bordallo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	14/04/2023 14:43:19	renata ferreira bordallo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 30 de Junho de 2023

Assinado por:  
**MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## ANEXO 2 (TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ALÍCIA CARVALHO DE SOUZA está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “E na Venezuela? Representações que embasam práticas docentes de professores de português para migrantes”, realizada por mim, Renata Ferreira Bordallo, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Niederauer. O objetivo desta pesquisa é analisar as representações docentes de professores(as) em formação do curso de Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na UnB.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio (a) das gravações de suas aulas de português para migrantes venezuelanas(os) ministradas nos cursos do Projeto Recomeço; (b) da gravação dos encontros, das reuniões e das capacitações realizadas no âmbito do Projeto Recomeço e do Estágio Supervisionado 2 em Letras PBSL; e (c) da análise os materiais didáticos produzidos por você neste projeto para o ensino de português.

É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos, mas seguiremos passos para amenizá-los. Primeiramente, como esta pesquisa é realizada em ambiente virtual, com observação de gravações de aulas online síncronas, serão destacados riscos característicos das atividades não presenciais, como as limitações das tecnologias utilizadas nos cursos. Desse modo, estaremos atentas aos momentos em que as participantes não compreenderem os estudantes por motivos de ruídos ou falhas tecnológicas, com o propósito de não confundirmos esses momentos com as próprias representações docentes. Além disso, usaremos recursos para diminuir a velocidade da gravação nos momentos em que tivermos dúvidas daquilo que foi dito, para nos assegurarmos da transcrição mais fiel dos discursos. Enfim, não divulgaremos sua imagem e, após a coleta de dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, por razões de segurança.

Mesmo sabendo que toda pesquisa com seres humanos tem riscos, tentaremos amenizar os possíveis desconfortos que a participante possa sofrer. Para tanto, nenhum dado de identificação das participantes, incluindo seus nomes e quaisquer outras informações potencialmente reveladoras de suas identidades, será divulgado, mantendo-se, assim, o anonimato. Pela característica da pesquisa, a participante não terá acesso às indagações que serão colocadas pela pesquisadora ao material já produzido (as gravações das aulas). Nesta situação, a pesquisadora incluirá outras medidas de amparo bio-psíquico às participantes da pesquisa, além da preservação do anonimato, para o após a publicação do trabalho. Logo, após a publicação do trabalho, em caso de danos pessoais diretamente causado pelos procedimentos desta pesquisa, as participantes serão orientadas e encaminhadas pela pesquisadora a procurar atendimento especializado em serviços psicológicos institucionais próximos a sua região de moradia. Ademais, em caso de divulgação da pesquisa ou eventos acadêmicos, escritos ou orais, após a publicação do trabalho, a pesquisadora se assegurará de que não serão divulgados fatos ou segmentos das aulas potencialmente constrangedores.

Espera-se com esta pesquisa deseja trazer benefícios para a formação de professores de PBSL, na tentativa de propor reflexão sobre a importância de formar professores críticos e reflexivos sobre as próprias práticas docentes. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de orientação e formação desses profissionais, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 993318383 ou pelo e-mail [renatabordallo@gmail.com](mailto:renatabordallo@gmail.com).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

*Alícia S. C. de Souza*

Assinatura da participante

*Renata F. Bordallo*  
Renata Ferreira Bordallo

Assinatura da pesquisadora

Brasília, 7 de novembro de 2023

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Amanda Carmem Mendes dos Santos França está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “E na Venezuela? Representações que embasam práticas docentes de professores de português para migrantes”, realizada por mim, Renata Ferreira Bordallo, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Niederauer. O objetivo desta pesquisa é analisar as representações docentes de professores(as) em formação do curso de Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na UnB.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio (a) das gravações de suas aulas de português para migrantes venezuelanas(os) ministradas nos cursos do Projeto Recomeço; (b) da gravação dos encontros, das reuniões e das capacitações realizadas no âmbito do Projeto Recomeço e do Estágio Supervisionado 2 em Letras PBSL; e (c) da análise os materiais didáticos produzidos por você neste projeto para o ensino de português.

É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos, mas seguiremos passos para amenizá-los. Primeiramente, como esta pesquisa é realizada em ambiente virtual, com observação de gravações de aulas online síncronas, serão destacados riscos característicos das atividades não presenciais, como as limitações das tecnologias utilizadas nos cursos. Desse modo, estaremos atentas aos momentos em que as participantes não compreenderem os estudantes por motivos de ruídos ou falhas tecnológicas, com o propósito de não confundirmos esses momentos com as próprias representações docentes. Além disso, usaremos recursos para diminuir a velocidade da gravação nos momentos em que tivermos dúvidas daquilo que foi dito, para nos assegurarmos da transcrição mais fiel dos discursos. Enfim, não divulgaremos sua imagem e, após a coleta de dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, por razões de segurança.

Mesmo sabendo que toda pesquisa com seres humanos tem riscos, tentaremos amenizar os possíveis desconfortos que a participante possa sofrer. Para tanto, nenhum dado de identificação das participantes, incluindo seus nomes e quaisquer outras informações potencialmente reveladoras de suas identidades, será divulgado, mantendo-se, assim, o anonimato. Pela característica da pesquisa, a participante não terá acesso às indagações que serão colocadas pela pesquisadora ao material já produzido (as gravações das aulas). Nesta situação, a pesquisadora incluirá outras medidas de amparo bio-psíquico às participantes da pesquisa, além da preservação do anonimato, para o após a publicação do trabalho. Logo, após a publicação do trabalho, em caso de danos pessoais diretamente causado pelos procedimentos desta pesquisa, as participantes serão orientadas e encaminhadas pela pesquisadora a procurar atendimento especializado em serviços psicológicos institucionais próximos a sua região de moradia. Ademais, em caso de divulgação da pesquisa ou eventos acadêmicos, escritos ou orais, após a publicação do trabalho, a pesquisadora se assegurará de que não serão divulgados fatos ou segmentos das aulas potencialmente constrangedores.

Espera-se com esta pesquisa deseja trazer benefícios para a formação de professores de PBSL, na tentativa de propor reflexão sobre a importância de formar professores críticos e reflexivos sobre as próprias práticas docentes. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de orientação e formação desses profissionais, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 993318383 ou pelo e-mail [renatafbordallo@gmail.com](mailto:renatafbordallo@gmail.com).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

*Amanda França*

Assinatura da participante

*Renata F. Bordallo*  
Renata Ferreira Bordallo

Assinatura da pesquisadora

Brasília, 28 de dezembro de 2023

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Brenda Josyane dos Santos de Souza está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “E na Venezuela? Representações que embasam práticas docentes de professores de português para migrantes”, realizada por mim, Renata Ferreira Bordallo, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Niederauer. O objetivo desta pesquisa é analisar as representações docentes de professores(as) em formação do curso de Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na UnB.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio (a) das gravações de suas aulas de português para migrantes venezuelanas(os) ministradas nos cursos do Projeto Recomeço; (b) da gravação dos encontros, das reuniões e das capacitações realizadas no âmbito do Projeto Recomeço e do Estágio Supervisionado 2 em Letras PBSL; e (c) da análise os materiais didáticos produzidos por você neste projeto para o ensino de português.

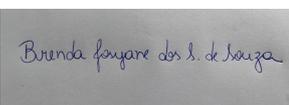
É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos, mas seguiremos passos para amenizá-los. Primeiramente, como esta pesquisa é realizada em ambiente virtual, com observação de gravações de aulas online síncronas, serão destacados riscos característicos das atividades não presenciais, como as limitações das tecnologias utilizadas nos cursos. Desse modo, estaremos atentas aos momentos em que as participantes não compreenderem os estudantes por motivos de ruídos ou falhas tecnológicas, com o propósito de não confundirmos esses momentos com as próprias representações docentes. Além disso, usaremos recursos para diminuir a velocidade da gravação nos momentos em que tivermos dúvidas daquilo que foi dito, para nos assegurarmos da transcrição mais fiel dos discursos. Enfim, não divulgaremos sua imagem e, após a coleta de dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, por razões de segurança.

Mesmo sabendo que toda pesquisa com seres humanos tem riscos, tentaremos amenizar os possíveis desconfortos que a participante possa sofrer. Para tanto, nenhum dado de identificação das participantes, incluindo seus nomes e quaisquer outras informações potencialmente reveladoras de suas identidades, será divulgado, mantendo-se, assim, o anonimato. Pela característica da pesquisa, a participante não terá acesso às indagações que serão colocadas pela pesquisadora ao material já produzido (as gravações das aulas). Nesta situação, a pesquisadora incluirá outras medidas de amparo bio-psíquico às participantes da pesquisa, além da preservação do anonimato, para o após a publicação do trabalho. Logo, após a publicação do trabalho, em caso de danos pessoais diretamente causado pelos procedimentos desta pesquisa, as participantes serão orientadas e encaminhadas pela pesquisadora a procurar atendimento especializado em serviços psicológicos institucionais próximos a sua região de moradia. Ademais, em caso de divulgação da pesquisa ou eventos acadêmicos, escritos ou orais, após a publicação do trabalho, a pesquisadora se assegurará de que não serão divulgados fatos ou segmentos das aulas potencialmente constrangedores.

Espera-se com esta pesquisa deseja trazer benefícios para a formação de professores de PBSL, na tentativa de propor reflexão sobre a importância de formar professores críticos e reflexivos sobre as próprias práticas docentes. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de orientação e formação desses profissionais, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 993318383 ou pelo e-mail [renatabordallo@gmail.com](mailto:renatabordallo@gmail.com).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.



Assinatura da participante



Renata Ferreira Bordallo

Assinatura da pesquisadora

Brasília, 6 de novembro de 2023

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Débora Tereza Souza Roberto está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “E na Venezuela? Representações que embasam práticas docentes de professores de portugueses para migrantes”, realizada por mim, Renata Ferreira Bordallo, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Niederauer. O objetivo desta pesquisa é analisar as representações docentes de professores(as) em formação do curso de Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na UnB.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio (a) das gravações de suas aulas de português para migrantes venezuelanas(os) ministradas nos cursos do Projeto Recomeço; (b) da gravação dos encontros, das reuniões e das capacitações realizadas no âmbito do Projeto Recomeço e do Estágio Supervisionado 2 em Letras PBSL; e (c) da análise os materiais didáticos produzidos por você neste projeto para o ensino de português.

É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos, mas seguiremos passos para amenizá-los. Primeiramente, como esta pesquisa é realizada em ambiente virtual, com observação de gravações de aulas online síncronas, serão destacados riscos característicos das atividades não presenciais, como as limitações das tecnologias utilizadas nos cursos. Desse modo, estaremos atentas aos momentos em que as participantes não compreenderem os estudantes por motivos de ruídos ou falhas tecnológicas, com o propósito de não confundirmos esses momentos com as próprias representações docentes. Além disso, usaremos recursos para diminuir a velocidade da gravação nos momentos em que tivermos dúvidas daquilo que foi dito, para nos assegurarmos da transcrição mais fiel dos discursos. Enfim, não divulgaremos sua imagem e, após a coleta de dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, por razões de segurança.

Mesmo sabendo que toda pesquisa com seres humanos tem riscos, tentaremos amenizar os possíveis desconfortos que a participante possa sofrer. Para tanto, nenhum dado de identificação das participantes, incluindo seus nomes e quaisquer outras informações potencialmente reveladoras de suas identidades, será divulgado, mantendo-se, assim, o anonimato. Pela característica da pesquisa, a participante não terá acesso às indagações que serão colocadas pela pesquisadora ao material já produzido (as gravações das aulas). Nesta situação, a pesquisadora incluirá outras medidas de amparo bio-psíquico às participantes da pesquisa, além da preservação do anonimato, para o após a publicação do trabalho. Logo, após a publicação do trabalho, em caso de danos pessoais diretamente causado pelos procedimentos desta pesquisa, as participantes serão orientadas e encaminhadas pela pesquisadora a procurar atendimento especializado em serviços psicológicos institucionais próximos a sua região de moradia. Ademais, em caso de divulgação da pesquisa ou eventos acadêmicos, escritos ou orais, após a publicação do trabalho, a pesquisadora se assegurará de que não serão divulgados fatos ou segmentos das aulas potencialmente constrangedores.

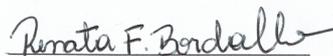
Espera-se com esta pesquisa deseja trazer benefícios para a formação de professores de PBSL, na tentativa de propor reflexão sobre a importância de formar professores críticos e reflexivos sobre as próprias práticas docentes. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de orientação e formação desses profissionais, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 993318383 ou pelo e-mail [renatabordallo@gmail.com](mailto:renatabordallo@gmail.com).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.



Assinatura da participante



Renata Ferreira Bordallo

Assinatura da pesquisadora

Brasília, 8 de novembro de 2023

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Stefany Maria de Souza Almeida está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “E na Venezuela? Representações que embasam práticas docentes de professores de português para migrantes”, realizada por mim, Renata Ferreira Bordallo, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Niederauer. O objetivo desta pesquisa é analisar as representações docentes de professores(as) em formação do curso de Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na UnB.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio (a) das gravações de suas aulas de português para migrantes venezuelanas(os) ministradas nos cursos do Projeto Recomeço; (b) da gravação dos encontros, das reuniões e das capacitações realizadas no âmbito do Projeto Recomeço e do Estágio Supervisionado 2 em Letras PBSL; e (c) da análise os materiais didáticos produzidos por você neste projeto para o ensino de português.

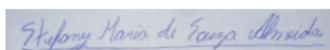
É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos, mas seguiremos passos para amenizá-los. Primeiramente, como esta pesquisa é realizada em ambiente virtual, com observação de gravações de aulas online síncronas, serão destacados riscos característicos das atividades não presenciais, como as limitações das tecnologias utilizadas nos cursos. Desse modo, estaremos atentas aos momentos em que as participantes não compreenderem os estudantes por motivos de ruídos ou falhas tecnológicas, com o propósito de não confundirmos esses momentos com as próprias representações docentes. Além disso, usaremos recursos para diminuir a velocidade da gravação nos momentos em que tivermos dúvidas daquilo que foi dito, para nos assegurarmos da transcrição mais fiel dos discursos. Enfim, não divulgaremos sua imagem e, após a coleta de dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, por razões de segurança.

Mesmo sabendo que toda pesquisa com seres humanos tem riscos, tentaremos amenizar os possíveis desconfortos que a participante possa sofrer. Para tanto, nenhum dado de identificação das participantes, incluindo seus nomes e quaisquer outras informações potencialmente reveladoras de suas identidades, será divulgado, mantendo-se, assim, o anonimato. Pela característica da pesquisa, a participante não terá acesso às indagações que serão colocadas pela pesquisadora ao material já produzido (as gravações das aulas). Nesta situação, a pesquisadora incluirá outras medidas de amparo bio-psíquico às participantes da pesquisa, além da preservação do anonimato, para o após a publicação do trabalho. Logo, após a publicação do trabalho, em caso de danos pessoais diretamente causado pelos procedimentos desta pesquisa, as participantes serão orientadas e encaminhadas pela pesquisadora a procurar atendimento especializado em serviços psicológicos institucionais próximos a sua região de moradia. Ademais, em caso de divulgação da pesquisa ou eventos acadêmicos, escritos ou orais, após a publicação do trabalho, a pesquisadora se assegurará de que não serão divulgados fatos ou segmentos das aulas potencialmente constrangedores.

Espera-se com esta pesquisa deseja trazer benefícios para a formação de professores de PBSL, na tentativa de propor reflexão sobre a importância de formar professores críticos e reflexivos sobre as próprias práticas docentes. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de orientação e formação desses profissionais, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

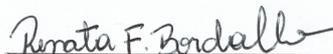
Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 993318383 ou pelo e-mail [renatafbordallo@gmail.com](mailto:renatafbordallo@gmail.com).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.



Stefany Maria de Souza Almeida

Assinatura da participante



Renata Ferreira Bordallo

Assinatura da pesquisadora

Brasília, 06 de novembro de 2023

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ylla Giovanna Izidório Silva está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “E na Venezuela? Representações que embasam práticas docentes de professores de portugueses para migrantes”, realizada por mim, Renata Ferreira Bordallo, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Niederauer. O objetivo desta pesquisa é analisar as representações docentes de professores(as) em formação do curso de Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na UnB.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio (a) das gravações de suas aulas de português para migrantes venezuelanas(os) ministradas nos cursos do Projeto Recomeço; (b) da gravação dos encontros, das reuniões e das capacitações realizadas no âmbito do Projeto Recomeço e do Estágio Supervisionado 2 em Letras PBSL; e (c) da análise os materiais didáticos produzidos por você neste projeto para o ensino de português.

É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos, mas seguiremos passos para amenizá-los. Primeiramente, como esta pesquisa é realizada em ambiente virtual, com observação de gravações de aulas online síncronas, serão destacados riscos característicos das atividades não presenciais, como as limitações das tecnologias utilizadas nos cursos. Desse modo, estaremos atentas aos momentos em que as participantes não compreenderem os estudantes por motivos de ruídos ou falhas tecnológicas, com o propósito de não confundirmos esses momentos com as próprias representações docentes. Além disso, usaremos recursos para diminuir a velocidade da gravação nos momentos em que tivermos dúvidas daquilo que foi dito, para nos assegurarmos da transcrição mais fiel dos discursos. Enfim, não divulgaremos sua imagem e, após a coleta de dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, por razões de segurança.

Mesmo sabendo que toda pesquisa com seres humanos tem riscos, tentaremos amenizar os possíveis desconfortos que a participante possa sofrer. Para tanto, nenhum dado de identificação das participantes, incluindo seus nomes e quaisquer outras informações potencialmente reveladoras de suas identidades, será divulgado, mantendo-se, assim, o anonimato. Pela característica da pesquisa, a participante não terá acesso às indagações que serão colocadas pela pesquisadora ao material já produzido (as gravações das aulas). Nesta situação, a pesquisadora incluirá outras medidas de amparo bio-psíquico às participantes da pesquisa, além da preservação do anonimato, para o após a publicação do trabalho. Logo, após a publicação do trabalho, em caso de danos pessoais diretamente causado pelos procedimentos desta pesquisa, as participantes serão orientadas e encaminhadas pela pesquisadora a procurar atendimento especializado em serviços psicológicos institucionais próximos a sua região de moradia. Ademais, em caso de divulgação da pesquisa ou eventos acadêmicos, escritos ou orais, após a publicação do trabalho, a pesquisadora se assegurará de que não serão divulgados fatos ou segmentos das aulas potencialmente constrangedores.

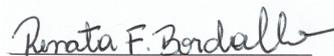
Espera-se com esta pesquisa deseja trazer benefícios para a formação de professores de PBSL, na tentativa de propor reflexão sobre a importância de formar professores críticos e reflexivos sobre as próprias práticas docentes. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de orientação e formação desses profissionais, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 993318383 ou pelo e-mail [renatabordallo@gmail.com](mailto:renatabordallo@gmail.com).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Ylla Giovanna Izidório Silva.

Assinatura da participante

  
Renata Ferreira Bordallo

Assinatura da pesquisadora

Brasília, 8 de novembro de 2023

ANEXO 3 (PERGUNTAS DO FORMULÁRIO INICIAL DE MATRÍCULA NO PROJETO RECOMEÇO)<sup>22</sup>

Curso de português online - Casa Brasil Instituto de Línguas

1. E-mail
2. Nome completo
3. E-mail (ATENÇÃO: entraremos em contato por e-mail para enviar o link do curso, em caso de matrícula efetiva)
4. Data de nascimento
5. Idade
6. País de origem
7. Em que estado do Brasil mora atualmente?
8. Você trabalha atualmente?
9. Se está trabalhando, você realiza seu trabalho presencialmente ou à distância?
10. Qual é a sua profissão atualmente?
11. Qual seu grau de instrução?
12. Você trabalha na área em que se formou?
13. Você estuda atualmente?
14. Você fez / está fazendo curso técnico ou universitário?
15. Qual seu estado civil?
16. Você tem filhos?
17. Seus filhos moram com você?
18. Você já estudou português?
19. Qual seu nível de proficiência em português?
20. Quais seus objetivos em se inscrever neste curso de português?

---

<sup>22</sup> O formulário inicial de matrícula foi disponibilizado para os interessados também em espanhol, com a tradução das perguntas acima.